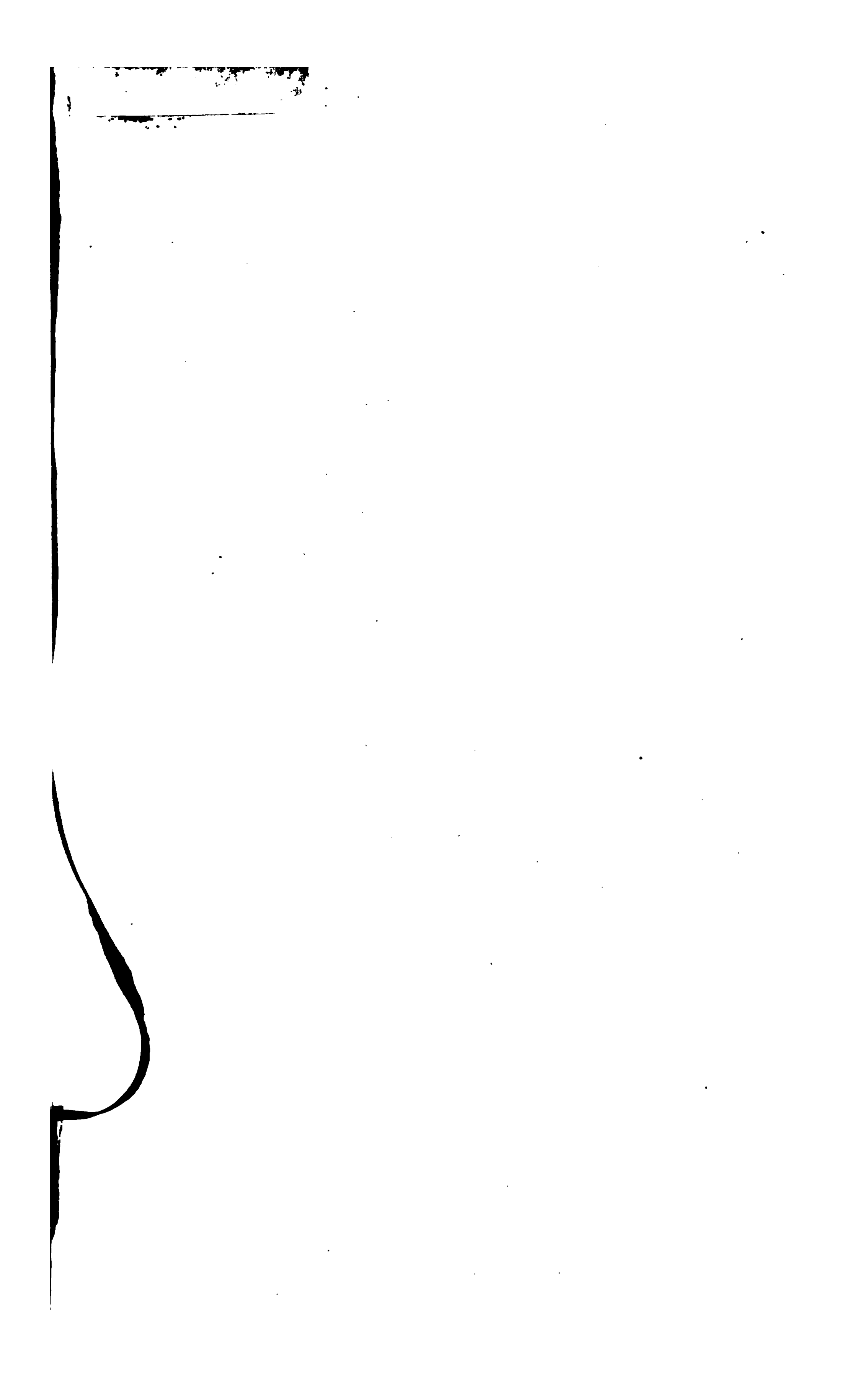


Herbarts Pädagogik.

Dargestellt

in ihrer

Entwickelung und Anwendung

von

Eduard Wießner.

Bernburg,
Verlag von J. Bacmeister.
Hofbuchhändler.

Druck von Alexander Wiede in Leipzig.
1886.

Vorwort.

Das Buch will den weiten und schwierigen Weg durch die Herbart-Zillersche Pädagogik ebnen und leicht machen. Es ist dabei dem Worte Kehrs gefolgt: „Die Geschichte der Pädagogik ist ein Jungbrunnen, wer daraus trinkt, der jüngt und wird nicht alt.“ Die Geschichte der Herbart-Zillerschen Pädagogik wird hier vorgeführt und an der Hand der Geschichte die Lehre dargereicht. Zunächst ist Herbarts Leben mitgeteilt, dann folgen seine Lehren in der Pädagogik, Psychologie und Ethik. Wo die Darstellung, wie in der Psychologie und Ethik, gar zu wissenschaftlich ist, ist zu seinen Interpreten gegangen. An Herbart schließen sich seine Schüler an, die in eine Partei der strengern Richtung und in eine Mittelpartei geschieden sind, welchen die Gegner gegenüber stehen. Wer den Weg durch alle drei Richtungen zurückgelegt und alle Meinungen vernommen hat, der wird zu einem sichern Resultate gekommen sein und es auch nicht bereuen, den Weg gethan zu haben, denn die Herbart-Zillersche Pädagogik ist von größter Bedeutung. Zum Schluß ist ein Einblick in die Praxis der Herbartianer gegeben, auch auf den Einfluß hingewiesen, den sie bereits auf die Praxis der Jetztzeit ausübt. So glaubt der Verfasser den Weg durch die Pädagogik Herbarts vollständig gegangen zu sein und etwas Ganzes darzubieten. Jedes Geschichtswerk wird aber nur dann Wert haben, wenn es zu den Quellen geht und daraus belegt; es ist dies hier viel geschehen, doch stets unter Namhaftmachung der benutzten Werke. Es gehören dazu besonders die Schriften von Herbart und Ziller, Stoy, Frick, Dörpfeld, Rein, Lange, Kehr, Bartels Dittes u. s. w.

Möge die Arbeit freundliche Aufnahme finden.

Lichtenburg, im November 1885.

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichnis.

I. Kapitel.

Leben und Werke Johann Friedrich Herbarts.

II. Kapitel.

Die Herbartianer und ihr Ausbau der Pädagogik Herbarts.

III. Kapitel.

Die Gegner Herbarts und Zillers.

IV. Kapitel.

Praxis der Herbartianer und ihr Einfluß auf die jetzige Schulpraxis.

Erstes Kapitel.

Leben und Werke Johann Friedrich Herbarts.

1. Lebensgeschichte.

Herbart ist am 4. Mai 1776 zu Oldenburg geboren. Sein Vater Thomas Gerhard Herbart war daselbst Sekretär der Regierungskanzlei mit dem Titel „Kanzleirat“; er starb als Justiz- und Regierungsrat am 20. August 1809. Die Mutter, Lucie Margarete geb. Schütte, wird als eine „seltene und merkwürdige Frau“ bezeichnet. Sie lebte mit ihrem Gatten nicht im guten Verhältnisse, hatte aber auf die Erziehung des Knaben den größten Einfluß, da der Vater durch sein Amt viel vom häuslichen Kreise entfernt ward. Sie war lebhaften Geistes, rasch im Entschlusse und konsequent in der Ausführung ihrer Absichten, und in gleicher Richtung wirkte die bestimmte Frau auch auf ihr einziges Kind, den Johann Friedrich. In frühester Jugend hatte der Knabe das Unglück, in einen Kessel mit heißem Wasser zu fallen; es blieb ihm darum lange Zeit körperliche Schwäche eigen. Die Mutter suchte derselben durch Abhärtung des Knaben entgegen zu wirken. Er ward luftig gekleidet, mußte hart schlafen und früh aufstehen. Und dennoch litt der Knabe noch lange an den Augen, was die Eltern abhielt, ihn in die öffentliche Schule zu schicken. Er nahm mit an dem Privatunterrichte im Hause des Kanzleidirektors v. Berger teil. Sein erster Lehrer war Ülzen, der nachmalige Pfarrer zu Langelingen bei Zelle. Die Knaben mußten den Religionsunterricht in besondern Heften nacharbeiten. Dieselben gaben Zeugnis von der Sorgfalt, mit welcher der Lehrer verfuhr, aber auch von dem treuen Gedächtnisse und der Klarheit des kleinen Herbart, Gehörtes gut nieder zu schreiben. Die Mutter wohnte den Stunden selbst bei und lernte die griechische Sprache mit, damit sie dem Knaben darin Hilfe leisten konnte. Der Trieb zur Produktion regte sich frühzeitig im Knaben. Schon im Alter von acht Jahren stellte er sich auf den Tisch, um den um ihn versammelten Kameraden eine Predigt zu halten. Sein Geist ging schon in frühester Jugend über den Gesichtskreis der Kinder hinaus. Im zehnten Jahre ward er vom Subkonrektor Kruse in der Physik, Geographie und Mathematik unterrichtet. Physikalische Experimente, geographische und mathematische Spiele ergriffen seine Seele lebhaft. Auch für Musik hatte er große Anlagen

und eben so großen Lerneifer. Harfe, Violine, Violoncello und Klavier lernte er zu gleicher Zeit und sein späterer Schüler, Prediger Voigdt in Königsberg, rühmt in seiner Gedächtnisrede auf Herbart dessen Leistungen auf dem Klavier. 1788—1794 besuchte er das Gymnasium seiner Vaterstadt. Schon nach einem Jahre kam er nach Prima, wo auch Unterricht in der Philosophie erteilt ward. Diese Wissenschaft erweckte sein ganzes Interesse und bereits 1790 fertigte er selbständig einen Aufsatz: „Etwas über die Lehre von der menschlichen Freiheit.“ 1793 hielt er an die Abgehenden eine Glückwunschrede „über die allgemeinsten Ursachen, welche in den Staaten das Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken.“ Bei seinem Weggange vom Gymnasium war das Thema seiner lateinischen Abschiedsrede: „Ciceros und Kants Ansichten in Hinsicht auf das höchste Gut.“ Der Rektor Manso rühmte ihm im Programme nach, daß er sich durch Ordnung, gute Aufführung, Eifer im Studium, Beharrlichkeit, unermüdlichen Fleiß und gute Anlagen ausgezeichnet habe.

Auf der Universität Jena, die er nun bezog und wohin ihn seine Mutter begleitete, hörte er zunächst Fichtes Vorlesungen über die „Grundlage der gesamten Wirtschaftslehre.“ Bald trat er in die „Gesellschaft der freien Männer“, welche nur wissenschaftliche Zwecke verfolgten und der auch die Professoren Fichte und Paulus angehörten. Auch mit Schiller kam er durch seine Mutter in Bekanntschaft.

Fichtes Philosophie bewegte seine Seele. Er schrieb Aufsätze über das Fichtesche „Ich, — über die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt, — vom Unbedingten im menschlichen Wissen.“ Fichte befriedigte ihn jedoch für die Dauer nicht und so ging er „mehr und mehr seinen eigenen Gang.“ Wie er suchte, spricht er in einem Gedichte aus:

„Gieb es mir, o Natur, mit einem begeisterten Blicke
Wonnetrunken zu schauen der Welt unendliche Einheit,
Breite Dein ganzes Geweb' in einer unendlichen Fläche
Vor dem Auge mir hin! — Jetzt zähl' ich zwar einzelne Fäden,
Werde des Zählens nie müde, und folge dem Rufe der Menschheit;
Freue mich dankend des Lohnes, wenn auch im einzelnen Faden
Spuren des zartern Gespinstes sich hie und da mir enthüllen.
Doch nach dem kleinsten zu spähn, verliehst Du dem Würmchen im Staube
Schärferen Blick als mir. Und suchet mein Auge die Ferne,
Bläulicher Dunst verwischet entfernter Wirklichkeit Grenzen,
Raubt ihr die Farb', erniedrigt die Höhe, verkleinert die Größe!
Freier zwar wie das Tier erhebt der Mensch zu dem Himmel,
Senkt er zur Erde das Haupt. Doch stolz verscheuchet am Tage
Phöbus zurück vom Himmel das blöde, geblendete Auge.
Milder ist Luna, doch sie verwirrt der Erde Gestalten! —
Ist es denn nie vergönnt, das Ganze ganz zu umfassen?“

Wenn er auch mit Fichte nicht übereinstimmte, so bekannte er doch: „Fichtes Genauigkeit in der Untersuchung hat mich zu demselben Streben geführt; ohne Genauigkeit bildet der Unterricht in der Philosophie nur Phantasten und Thoren.“ (W. IV., 152).

In derselben Zeit trieb er mit einem Schüler Vossens die Lektüre des Homer, die ihn lebhaft fesselte und in ihm die Idee hervorrief, die

Odyssee zum ersten Bildungsmittel im Jugendunterrichte zu erheben. So trat er der Pädagogik näher.

1797 schlug ihn sein Freund Fischer dem Landvogte von Interlaken, Herrn v. Steiger, als Erzieher seiner drei Söhne vor. Die Mutter, welche meinte, daß unter diesen Knaben der künftige Regent von Bern sein werde, der ihrem Sohne Nutzen bringen könnte, machte den noch schwankenden Sohn in der Annahme der Stelle fest. Im März desselben Jahres reiste er nach der Schweiz. In Steigers Hause fühlte er sich wohl. Es wurden ihm drei Knaben übergeben: Der vierzehnjährige Ludwig, der zehnjährige Karl und der achtjährige Rudolf. Sie erhielten Unterricht im Griechischen, Latein (später Französisch), in den Naturwissenschaften, der Mathematik, Geographie, Musik, Geschichte, Moral und Religion. Alle zwei Monate hatte er Herrn v. Steiger einen Erziehungsbericht einzusenden.

Den Sprachunterricht begann er an der Odyssee mit dem Griechischen, die zugleich der Anfang der Geschichte war, dann sollte mit der Geschichte der Römer das Lateinische und mit der neuern Geschichte das Französische folgen. Also sollte Interesse geweckt und der Unterricht konzentriert werden. Großen Wert legte er auf das Lesen des Robinson und auf die Naturwissenschaften, mit denen er in der Physik Mathematik zu verbinden suchte. Der Religionsunterricht war ihm eine heilige und ernste Sache, den er fern von aller Orthodoxie und Freigeisterei klar und anschaulich zu betreiben suchte.

Das Ziel aller Erziehungsthätigkeit war ihm die Sittlichkeit. Als Ausgangspunkt galt ihm die Individualität des Kindes und die Beachtung der Naturanlage war ihm eine wichtige Aufgabe. Das Hauptmittel der Erziehung sah er in einem guten, das Interesse des Kindes gewinnenden Unterrichte, aus dem der Fleiß und die freie Selbstthätigkeit von selbst hervorwachsen.

Hieraus ist ersichtlich, daß schon frühzeitig in der Seele Herbarts die Grundgedanken seiner pädagogischen Werke vorhanden waren.

In derselben Zeit beschäftigten ihn auch bereits seine ersten psychologischen und philosophischen Untersuchungen, zu welchen ihn die Pädagogik hinführte. Er suchte seine pädagogischen Ideen psychologisch und philosophisch zu begründen. Sein Freund Böhlendorf, dem er sich anvertraute, schreibt in jener Zeit: „Herbart hat sein System gefunden. Daß es kein System, wie von Reinhold, Kant, Fichte, Schelling, sondern eine ganz andere Art von Systemen sei, kann Dich schon seine Entstehung lehren. Fichte hat die Wissenschaftslehre zuerst im Traume gesehen; Herbart hingegen, nachdem er sich durch Fichtes, Schellings und Kants Systeme durchgearbeitet, Chemie, Mathematik als schwere Steine langsam vor sich hingewälzt, und mit einer gewissen, selbstbewußten Macht in der Welt um sich hergesehn, dann in sein eigenes Herz zurückgesehn, entstand das seinige in dem anmutigen Wäldchen von Engistein, unweit Höchstetten, wo er drei Wochen eremitisierte; und ein solches System in der freien Natur entstanden, verschmäht die Anhänglichkeit freier Naturen nicht.“ —

1797 besuchte er in Burgdorf den Pestalozzi, der ihm in seiner Schule

seine Methode zeigte und den Jüngling hochbeglückte. Die Unruhen in der Schweiz in jener Zeit und der Wunsch der Eltern, daß er die Schweiz verlassen möge, veranlaßten ihn nach zwei Jahren zur Rückkehr in die Heimat.

Auf der Rückreise besorgte er in Jena einen neuen Informator für die Steigersche Familie, besuchte einen Freund in Halle, der ihn zu Niemeyer führte und kam dann zu den Eltern. Er fand zwischen denselben das größte Zerwürfnis vor, wie auch den Unwillen des Vaters, der von der Philosophie nichts wissen wollte. Seine Mutter zog nach Paris, wo sie 1802 starb; der Vater blieb bis zu seinem Tode in Oldenburg. Bald verließ Herbart das Vaterhaus und wohnte zwei Jahre bei seinem Freunde Smidt in Bremen. Hier bereitete er einen jungen Mann zur Universität vor und schrieb den Aufsatz über Pestalozzi's Schrift:

„Wie Gertrud ihre Kinder lehrt."

Anfang Mai 1802 ging er nach Göttingen, hörte noch bis zum Herbst Vorlesungen, worauf er nach der am 22. Oktober 1802 erfolgten Promotion seine akademische Wirksamkeit als Dozent mit Vorlesungen über „Pädagogik" begann, auch im Sommer 1803 über „Praktische Philosophie oder Moral und Naturrecht als ein einziges wissenschaftliches Ganze" las. 1804 folgten die Vorlesungen über „Logik und Metaphysik". 1807 las er noch über „Psychologie als Einleitung zur Pädagogik."

Es fällt in den Beginn seiner akademischen Laufbahn sein erstes Auftreten als Schriftsteller. Im Herbst 1802 erschien die Schrift:

„Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung."

1804 folgte

1) Die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft in der Erziehung;
2) Über den Standpunkt der Beurteilung der pestalozzischen Unterrichtsmethode.

1806 erschien sein erstes Hauptwerk:

Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung. (Göttingen bei Friedrich Röwer.)

Die Schrift war seinem Freunde Smidt gewidmet. Bei ihrer großen Bedeutung wird sie später in dem Kapitel über Herbarts Pädagogik besonders berücksichtiget werden.

In demselben Jahre schrieb er noch

„Die Hauptpunkte der Logik"

und

„Die Hauptpunkte der Metaphysik."

1807 folgte die Abhandlung:

„Über philosophisches Studium."

1808 die:

„Allgemeine praktische Philosophie,"

in welcher er die Ethik dem Einflusse der Metaphysik und Psychologie entzog und, sie zur Ästhetik in Beziehung setzend, auf eigene Füße stellte."

1809:

„Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen,"

welcher zwei Anhänge von Thiersch und Kohlrausch über die Lektüre des Herodot und über den Gebrauch des neuen Testamentes für den Jugendunterricht hinzugefügt waren.

Herbarts Ruf verbreitete sich bald. 1805 bot man ihm mit 600 Thlr. Gehalt eine Professur in Heidelberg an. Er zog es vor, mit 300 Thlr. Gehalt in Göttingen zu bleiben, wo er „am rechten Platze war und sich so ziemlich in seinem Auditorium konzentriert zu haben scheine." Er hatte einen Kreis strebsamer Studenten in besonderen Unterhaltungsstunden um sich geschart, auch einige Knaben (darunter einen Sohn des Professors v. Lichtenberg) bei der Hand, an welchen er das ABC der Anschauung und den Homer praktisch versuchte. Besonders rühmte er die Geschicklichkeit eines Herrn Muhlert, der das ABC der Anschauung in Ausübung setzte.

Durch die Schlacht bei Jena kamen auch trübe Tage über Göttingen; Herbart mußte 1500 Franken Kontribution zahlen, dazu verließen viele Studenten die Universität. 1808 schrieb er, „daß er sich ernstlich darnach sehne, ganz von Göttingen wegzureisen." Als ihm im Oktober 1808 der erledigte Lehrstuhl Kants in Königsberg, der durch Krugs Berufung nach Leipzig leer geworden war, mit 1200 Thlr. Gehalt angetragen wurde, da sagte er gern zu, umsomehr, als es ihm nun vergönnt war, „einen Platz zu erlangen, nach welchem er sich als Jüngling so oft in ehrfurchtsvollen Träumen hinsehnte, wenn er die Werke des Königsbergischen Greises (Kants) studierte." Vierundzwanzig Jahre (1809—1833) hat er in Königsberg gewirkt und hier den Höhepunkt seiner akademischen Wirksamkeit und seines wissenschaftlichen Strebens erreicht.

Obschon er hier neben vielen kleineren Büchern seine Hauptwerke über Philosophie:

„Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie;"
„Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten entworfen" (Halle, Schwetschke u. Sohn 1831),

dann über Psychologie:

„Lehrbuch zur Psychologie" (Leipzig und Königsberg 1816. 2. Aufl. 1834);
„Über die Möglichkeit und Notwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden; Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik in 2 Bänden" (Herbarts psychologisches Hauptwerk, Königsberg 1824 und 1825);

auch über Metaphysik:

„Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre,"

schrieb, so blieb er doch der Pädagogik getreu. Er schrieb: „Unter meinen Beschäftigungen liegt mir der Vortrag der Erziehungslehre ganz besonders am Herzen. Aber diese will nicht blos gelehrt sein, es muß auch etwas gezeigt und geübt werden. Überdies wünsche ich die Reihe meiner (fast zehnjährigen) Erfahrungen in diesem Fache zu verlängern. Daher trug ich mich schon früher mit dem Gedanken, eine kleine Anzahl gewählter Knaben eine Stunde selbst zu unterrichten in Gegenwart einiger junger Männer, die mit meiner Pädagogik bekannt wären, und die sich nach und nach selbst versuchen würden, an meiner Stelle und unter meinen Augen

das von mir Angefangene fortzusetzen. Allmählich würden auf diese Art Lehrer gebildet werden, deren Methode sich durch gegenseitige Beobachtung und Mitteilung von Erfahrungen vervollkommnen müßte. Da ein Lehrplan nichts ist ohne Lehrer und zwar solcher Lehrer, die von dem Geiste des Planes durchdrungen sind, und in der Ausübung der Methode es zur Fertigkeit gebracht haben: so würde vielleicht eine so kleine Experimentalschule, wie ich sie mir denke, die zweckmäßigste Vorbereitung sein für künftige, mehr in's Große gehende Anordnungen. Es ist ein Wort von Kant: „erst Experimentalschulen, dann Normalschulen." —

Seine Idee fand bei der preußischen Regierung lebhaften Anklang, die ihn auch bereits 1810 mit der Anlage eines pädagogischen Seminars an der Universität betraute. In den späteren Ankündigungen ist die Einrichtung angedeutet. Es werden erwähnt „pädagogische Übungen, didaktische Sozietät, didaktisches Institut und pädagogisches Seminar." Das Letztere hatte 6—16 Teilnehmer und war eine Knabenschule, in welcher die Schüler anfangs von Seminaristen, später von zwei Lehrern in 16 Stunden wöchentlich unterrichtet wurden. Den mathematischen Unterricht erteilte Herbart selbst. Er hatte die Absicht, den öffentlichen Unterricht umzugestalten und darum war die Schule nur ein Versuchsfeld, das keine feste Gestalt gewann. Als er sich 1811 mit einer Engländerin Marie Drake, einer Kaufmannstochter aus Memel verheiratete, nahm er selbst Zöglinge in sein Haus, um sie von seiner fein gebildeten Frau und einigen Seminaristen unterrichten zu lassen. Es sollte der von ihm beabsichtigte Anschluß des Unterrichtes an die Familie erprobt werden.

1811 ernannte ihn die Regierung zum Schulrat und Direktor der königlichen Prüfungskommission. Hier hatte er reichliche Gelegenheit, das Unterrichtswesen kennen zu lernen und auf bessere Gestaltung desselben einzuwirken.

An pädagogischen Schriften erschienen in Königsberg:

„Pädagogische Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung" (Königsberg 1818).

Vorträge hielt er:

Über die dunkle Seite der Pädagogik;
Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung;
Über das Verhältnis der Schule zum Leben;
Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz;
Über die allgemeine Form einer Lehranstalt.

Herbart fand heftige Gegner und dies scheint ihn veranlaßt zu haben, seinen Wirkungskreis zu verlassen. Ein Ruf nach Göttingen war ihm angenehm, er nahm ihn an. Nach seinem Weggange von Königsberg ging das pädagogische Seminar ein.

Im Wintersemester 1833—34 begann er in Göttingen seine Vorlesungen. Die Verfassungswirren erregten 1837 Hannover. Der neue König Ernst August hob die Verfassung vom 1. November 1833 auf und erklärte die Beamten für entbunden von dem auf die Verfassung

abgelegten Eide. Sieben Professoren (Dahlmann, Gebrüder Grimm, Gervinus, Ewald, Albrecht und Weber) protestierten dagegen, worauf sie des Landes verwiesen wurden. Man hat Herbart über seine Nichtbeteiligung an diesem Proteste hart angegriffen; er hat in der erst nach seinem Tode erschienenen Schrift:

„Zur Erinnerung an die Göttinger Katastrophe im Jahre 1837"

seine Ansichten ausgesprochen. Sie lauten: „Nach dem politischen Leben darf sich der Geist der Wissenschaften nicht modeln. Denn die Universitäten haben den Grund ihres Wesens in den Wissenschaften; diese aber sind wie alte Bäume, deren jährliches Wachstum selbst im besten Zunehmen doch immer gering bleibt gegen das, was sie längst waren. Darum ist es gänzlich falsch zu meinen: voran gehe die Verfassung, hintennach komme die Universität. Nicht also! Sondern die Universität braucht ruhige Muße und Lehrfreiheit; daß ihr beides vergönnt bleibe, ist zu bezweifeln, wo die Universitäten für ein Prinzip der Unruhe gehalten werden."

Als man ihn und die zurückgebliebenen Kollegen immer heftiger von allen Seiten angriff, zog er sich von der Öffentlichkeit zurück und arbeitete an neuen Werken. Er schrieb:

„Umriß der pädagogischen Vorlesungen";
„Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens";
„Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral"

und

„Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik."

So hatte der unermüdliche Mann in voller Frische und Thätigkeit sein 65. Lebensjahr erreicht. Noch am 11. August 1842 hielt er vor reicher Versammlung seine Vorlesungen ab und schon am 14. August machte ein Schlagfluß seinem Leben ein Ende. Acht Tage vor seinem Tode erklärte er seinen Freunden, daß er nicht mehr lange zu leben habe, obwohl er anscheinend noch ganz munter in dem Kreise der Seinen einherging. Würdevolle Ruhe, Heiterkeit und liebevolle Freundlichkeit bewahrte er bis zu seinem Tode. Seine entseelte Hülle wurde von der akademischen Jugend beim Fackelschein — eine seltene Ehrenbezeugung in Göttingen — zur letzten Ruhestätte getragen.

Professor Strümpell in Leipzig, welcher mehrere Jahre Herbarts vertrauten Umgang genoß, spricht sich über Herbarts Persönlichkeit also aus: „Im Umgange stand feine Sitte mit natürlicher und offener Freundlichkeit in angenehmer Verbindung. Im engeren Verkehr äußerten sich alle Seiten eines teilnehmenden und gütigen Herzens. Allen seinen Handlungen war ein Zeichen seines Selbstbewußtseins aufgedrückt, jede mußte den Blick seines inneren, stets wachsamen Auges aushalten können, und es ist wahrscheinlich, daß vielleicht nur wenige Menschen mit gleicher Konsequenz und Selbsttreue ihr Leben geführt haben, mit größerer gewiß niemand. Seine Maximen, selbst die der Lebensklugheit, waren auf das Gebiet des tadellos Erlaubten beschränkt; seine Grundsätze schlechthin von dem Sittlichen bestimmt; sein empirisches Bewußtsein stets von dem philosophischen Wissen getragen und geleitet. Er war nirgend eine Doppelperson. Was in seinen ethischen und pädagogischen Werken über

das schwer darzustellende Kunstgebilde des sittlichen Charakters, desgleichen über die Lebensordnung und den Zeitverbrauch eines gebildeten Menschen eben so schön wie wahr gesagt ist: dies fand man an ihm in einem gleichschwebenden Maße verwirklicht. Kurz, um alles in einem zu sagen: Herbart war ein echt sittlicher Charakter und ein Mann von wahrer Ehre."

2. Gedanken und Ideengang der pädagogischen Werke Herbarts.

Wenn hier zunächst die pädagogischen Werke Herbarts in betracht genommen werden, so geschieht dies darum, weil Herbart selbst die Pädagogik in den Mittelpunkt seines Lebens und Strebens gestellt hat. Strümpell sagt: Er ist der einzige Denker (Philosoph), der die Pädagogik nicht nur gelegentlich in seinen Werken berührte (oder wie Fichte vom politischen Standpunkte aus betrachtete), sondern das ganze Gewicht seiner moralischen Lehren auf die Pädagogik einwirken ließ und sie zu einem wissenschaftlichen System konstruierte." Das sagt Herbart selbst: „Ich für meinen Teil hatte seit zwanzig Jahren Metaphysik, Mathematik und daneben Sebstbeobachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. Und die Triebfeder dieser nicht mühelosen Untersuchungen war und ist hauptsächlich meine Überzeugung, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei."

Pestalozzi spricht dasselbe mit kurzen Worten aus: „An der psychologischen Begründung der Pädagogik hat es bisher gefehlt."

Was nun die nachfolgende Zusammenstellung selbst betrifft, so will sie eine systematisch geordnete Zusammenstellung der „Goldkörner" aus Herbart's pädagogischen Werken sein, welche ähnliche Gedanken unserer übrigen bedeutendsten Pädagogen an einzelnen Stellen hinzugefügt sind.[1])

I. Was ist Pädagogik?

„Die Pädagogik ist Wissenschaft und Kunst der Erziehung, Theorie und Praxis."

„Die Wissenschaft (Theorie) ist eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die womöglich als Folgen von Grundsätzen und als Grundsätze aus Principien hervorgehen."

---

[1]) Es sei hierbei aufmerksam gemacht auf die Schriften: Heinrich Free: „Die Pädagogik des Comenius" und: „Unsere acht Schuljahre" von demselben Verfasser, Verlag von Bacmeister in Bernburg, in welchen der Nachweis zu führen gesucht wird, daß alles, was Herbart bringt, bereits von Comenius in kurzer Form gesagt sei.

„Die Kunst ist eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen.“

„Die bloße Praxis ist eigentlich nur Schlendrian und oft eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung; die Theorie muß lehren, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe.“

„Zwischen Theorie und Praxis schiebt sich ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Der Takt hat an der Stelle einzutreten, welche die Theorie leer ließ, und wird somit der unmittelbare Regent der Praxis. Glücklich ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein gehorsamer Diener der Theorie ist, deren Richtigkeit wir voraus setzen.“

„Durch Überlegen, Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten — nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird. Weiß er das Bedeutende vom Gleichgültigen nicht zu unterscheiden, so wird er das Nötige versäumen und beim Unnützen sich abarbeiten. Verwechselt er Mangel an Bildung mit Geistesschwäche, Roheit mit Bösartigkeit, so werden ihn seine Zöglinge täglich durch wunderliche Rätsel blenden und schrecken. Kennt er hingegen die wesentlichsten Punkte, die Angeln seines Geschäfts, kennt er die Grundzüge guter und böser Anlage in den jugendlichen Gemütern, so wird er sich und den Seinigen alle die Freiheit zu gestatten wissen, welche zur Heiterkeit nötig ist, ohne darum Pflichten zu versäumen, ohne die Zucht zu lösen, ohne der Thorheit und dem Laster offene Bahn zu machen.“ —

„Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlernt man Takt, Fertigkeit, Gewandheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt.“

(Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. 1802.) Vergleiche: Erziehungslehre von Dr. F. M. Fricke, S. 17. Mannheim, Bensheimer.

II. Aufgabe der Erziehung.

„Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in dem Begriff Moralität zusammenfassen. Aber Moralität als ganzen Zweck des Menschen und der Erziehung aufzustellen, dazu bedarf es einer Erweiterung des Begriffes derselben — einer Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen als der Bedingungen seiner realen Möglichkeit. Guter Wille, Gehorsam, Sittlichkeit, Vernunft sind nicht die Bedingungen der

realen Möglichkeit der Moralität, sondern die ästhetische Auffassung der ihn umgebenden Welt. Dieselbe soll nicht Zufall sein und bleiben, sondern früh und stark genug determinieren, damit die freie Haltung des Gemütes nicht von der Weltklugheit, sondern von der reinen praktischen Überlegung das Gesetz empfange. Eine solche Darstellung der Welt — der ganzen bekannten Welt und aller bekannten Zeiten — möchte wohl mit Recht das Hauptgeschäft der Erziehung heißen." —

„Gott ist das reelle Zentrum aller praktischen Ideen nnd ihrer schrankenlosen Wirksamkeit, der Vater der Menschen und das Haupt der Welt. Er füllt den Hintergrund der Erinnerung als das Älteste und Erste (Schöpfer, Erhalter und Regierer), bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben zurückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse: um, wie im eigenen Selbst in der Feier des Glaubens zu ruhen."

Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. 1804.

Der Zweck der Erziehung ist „Charakterstärke der Sittlichkeit."

(Allgem. Pädagogik.)

Vergleiche: Pestalozzi, Abendstunde eines Einsiedlers; Comenius ausgewählte Schriften von Beeger und Leutbecher Werke, II, S. 15, 130 u. 289. Erziehungs- und Unterrichtslehre von Dr. Fr. W. Fricke. S. 15 u. 16. Salzmann: Ameisenbüchlein oder Anweisung einer vernünftigen Erziehung der Erzieher.

III. Forderungen an den Erzieher.

„Vom Erzieher fordere ich Wissenschaft und Denkkraft. Mag Wissenschaft anderen eine Brille sein: mir ist sie ein Auge und zwar das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten."

„Die erste Wissenschaft des Erziehers würde eine Psychologie sein, in welcher die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori verzeichnet wäre. Ich glaube die Möglichkeit und die Schwierigkeit einer solchen Wissenschaft zu kennen; es wird lange währen, ehe wir sie besitzen, ehe wir sie von den Erziehern fordern können. Niemals aber würde sie die Beobachtung des Zöglings vertreten können: das Individuum kann nur gefunden, nicht deduziert werden. Konstruktion des Zöglings a priori ist daher an sich ein schiefer Ausdruck und für jetzt ein leerer Begriff, den die Pädagogik noch lange nicht einlassen darf."

„Woran dem Erzieher gelegen sein soll, das muß ihm wie eine Landkarte vorliegen; oder womöglich wie der Grundriß einer wohlgebauten Stadt, wo die ähnlichen Richtungen einander gleichförmig durchschneiden, und wo das Auge sich ohne Vorübungen von selbst orientiert. Eine solche Landkarte biete ich hier dar."

(Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik." 1806.)

Pestalozzi: Vergleiche „An der psychologischen Begründung des Unterrichts hat es bisher gefehlt." Siehe: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

Comenius: Ausgewählte Schriften. Werke II, S. 220.

IV. Über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.

„Das Psychologische in der Pädagogik ist so schwierig und so bunt, daß wir wohlthun werden, uns fürs erste einmal mit dem bloßen Allgemeinen desselben zu beschäftigen und ganz nackt auszuziehen, selbst unbekümmert darum, welche Mißgestalt uns zu Gesichte kommen möge."

„Denken Sie sich einen grauen Diplomaten, dessen steinernes Antlitz keinen Zug von Teilnahme für das Wohl und Wehe verrät, um welches er wie ein Wahrsager befragt wird. Hier finde ich ein Bild für die blos psychologische Pädagogik. Sie durchschaut die Möglichkeit, daß ein heranwachsender Mensch unter Umständen ein solcher oder ein anderer werde. Dem schlechten wie dem guten Erzieher weiß sie zu sagen, was er wirke, jedem ist sie brauchbar für beliebige Zwecke; nach ihrer Anleitung kann der eine verbessern, der andere verderben. Giebt es denn eine solche psychologische Pädagogik? Wäre sie zu wünschen? Vielleicht, um schlechten Erziehern den Spiegel vorzuhalten. Und wenn wir sie besäßen, was könnte uns hindern, sie für edle Zwecke um Rat anzusprechen? Wir besitzen sie nun freilich nicht vollständig. Doch wollen wir überlegen, welche Form wohl, falls uns eine solche Wissenschaft als ein zusammenhängendes Ganze zu teil würde, an ihr zu bemerken sein möchte." —

„Es ist sichtbar, daß eine psychologische Pädagogik zuerst die mannigfaltige Bildsamkeit der Zöglinge — sowohl die Naturanlage, als die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens, — erwägen würde, daß sie alsdann von Büchern und Apparaten, von Ermunterungen und Zwangsmitteln zu reden hätte, um diesen gewisse ideale Zöglinge gegenüber zu beschreiben, wie sie beschaffen sein müßten, wenn sie aus jedem Bildungsmittel die ihm eigentümliche Wirkung in aller Stärke hervorbrechen sollte; und daß endlich von Schulen, Seminaren u. dergl. die Rede sein müsse." —

(Briefe über Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. (Unvollendet). Siehe 1. Brief. — Ausgabe der pädag. Werke Herbart's v. Hartenstein.)

Vergleiche: Maaß, Psychologie in ihrer Anwendung auf die Schulpraxis (in Bock's Volksschulunterricht).

Dörpfeld: Beiträge zur pädagogischen Psychologie in monographischer Form. I. Heft. Denken und Gedächtnis. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 1884. Die Apperception von Dr. Lange. Plauen, Neupert, und die betreffenden Abschnitte der Lehrbücher der Pädagogik.

V. Psychologie und Physiologie.

„Es kann mir nicht einfallen, Psychologie in Physiologie zu verwandeln; aber wo uns der wirkliche, ganze Mensch entgegenkommt, haben wir da ein reines Ergebnis der Psychologie? Gewiß nicht, sondern wir sehen geistige Thätigkeiten beschränkt und gefördert durch stetes Mitwirken des Leibes; und die Mannigfaltigkeit des letzteren in ihren großen Umrissen zu überschauen, muß uns wichtig sein, auch wenn sich finden sollte, daß die Ausbeute solcher Betrachtungen für Pädagogik nur gering sein könne. Suchen andere mehr als billig im Leibe und verkennen den

Geist, so ist für uns selbst das negative Resultat, man habe hier mehr als dort zu suchen, indem dort weniger zu finden sei, als man meinte — immer noch von Wichtigkeit, um eine minder fruchtbare Nachforschung zu beschränken und für die bedeutenderen den Raum offen zu haben. Es kommt viel darauf an, ob in einem Individuum das Nervensystem oder das Blutsystem samt der Irritabilität oder endlich die bloße Vegetation vorherrsche; die geringsten Verschiedenheiten hierin müssen wir gefaßt sein, in unseren Erfahrungen einflußreich zu finden." (4. Brief.[1]) —

„Das rechte Verhältnis zwischen Gefäß- und Nervensystem ist die erste sehr wesentliche Bedingung des guten Gedächtnisses. Denn derjenige Zustand des Gehirns, in welchen es sich während des Auffassens versetzt, darf im geringsten nicht gestört werden, wofern nicht die Vorstellung, welche eben jetzt gewonnen ist, sogleich eine Hemmung erleiden soll, die zu plötzlich ist, um der gehörigen Verschmelzung mit dem, was vorging und folgt, die verlangte Ausbildung zu gestatten. Kann also das Gefäßsystem irgendwie dazu gelangen, den Zustand des Gehirns nach sich zu bestimmen, ohne durch eine überlegene Rückwirkung von dorther besiegt zu werden, so verdirbt es — nicht etwa die Reproduktion, die zu anderen Zeiten gelingen würde, — sondern gleich die erste Reihenbildung; das Behalten wird im Keime erstickt, nämlich im Auffassen." (5. Brief.) —

Im 6. und 7. Briefe weist Herbart nach, daß die Temperamente auf besondere Naturanlagen hindeuten. — Die Temperamente bezeichne ich als Naturfehler, sobald in ihnen nur auf das Angeborene gesehen wird; dergestalt, daß ein Zögling, wie wir ihn wünschen müssen, gar kein Temperament habe, gerade weil die drei Faktoren des menschlichen Lebens (Gefäß- Nerven- und Muskelsystem) in ihm vollständig und in gehörigem Verhältnis zusammenwirken sollen.

Vergleiche Erziehungslehre von Dr. W.-F. Fricke, Schütze, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Handbuch der Pädagogik von Largiader, Kahle: Grundzüge der ev. Volkserziehung u. s. w.

VI. Erziehung und Regierung.[2])

Wesentlich verschieden ist die Sorge für Geistesbildung von derjenigen, welche blos Ordnung gehalten wissen will (Regierung), wenn jene erstere den Namen Erziehung trägt, welche besondere Künstler, die Erzieher, fordert, so möchte zu wünschen sein, daß man die Regierung der Kinder denen abnimmt, welchen es obliegt, mit ihrem Blicke und mit ihrer Wirksamkeit das Innerste der Gemüter zu durchdringen."

„Eine Regierung, die sich Genüge leisten will, ohne zu erziehen,

[1]) Herbart bespricht in dem 4. Briefe den Blödsinn, die Skrophelsucht, Fieber, Nervensystem, Gehirn, Verdauung, Gefäßsystem und mahnt den Erzieher, den Zusammenhang zwischen Leib und Seele im Auge zu behalten.

[2]) Herbart teilt in der „Allgemeinen Pädagogik" die Erziehung ein in Regierung, Unterricht und Zucht; es ist hier dieser Einteilung gefolgt. Die Regierung bezieht sich besonders auf die Erziehung vor der Schulzeit; der Unterricht auf die Schulzeit und die Zucht auf die Willens- und Charakterbildung (Wirkung des Unterrichtes).

erdrückt das Gemüt; und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen."

„Willenlos kommt das Kind zur Welt, unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses. Zunächst entwickelt sich in dem Kinde ein wildes Ungestüm, der ein Prinzip der Unordnung ist. Dieser Ungestüm muß unterworfen werden. Unterwerfung geschieht durch Gewalt und die Gewalt muß gerade stark genug sein und sich oft genug wiederholen, um vollständig zu gelingen, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen. So fordern es die Grundsätze der praktischen Philosophie."

„Die erste Maßregel aller Regierung ist die Drohung. Aber die Schwachheit und Vergeßlichkeit des kindlichen Leichtsinns macht das bloße Drohen in einem so hohen Grade unzuverlässig, daß man längst die Aufsicht als das Mittel angesehen hat, dessen die Regierung der Kinder weniger als jede andere Art von Regierung entbehren kann."

„Die genaue und stetige Aufsicht ist für den Aufseher und den Beobachteten gleich lästig und wird daher von beiden mit aller List und bei jeder Gelegenheit umgangen; ferner hält sie die Kinder ab, ihrer selbst inne zu werden, sich zu versuchen und tausend Dinge kennen zu lernen, die nie in ein pädagogisches System gebracht, sondern nur durch eigenes Aufspüren gefunden werden können; endlich, daß aus allen diesen Gründen der Charakter, welchen einzig das Handeln aus eigenem Willen bildet, entweder schwach bleiben oder verschroben wird, je nachdem der Beobachtete minder oder mehr Auswege fand. Dies paßt auf lange fortgesetzte Aufsicht; es paßt wenig auf die frühesten Jahre und eben so wenig auf kürzere Perioden besonderer Gefahr, welche allerdings Aufsicht zur strengsten Pflicht machen können." (Allgem. Pädagogik.)

„Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen. Hierbei liegt jedoch die Forderung, daß dem Bedürfnis körperlicher Bewegung, insoweit es die jedesmalige Altersstufe mit sich bringt, Genüge geschehe; schon um die natürliche Unruhe, welche daraus entsteht, abzuleiten. Selbstgewählte Beschäftigungen haben zwar den Vorzug; allein selten weiß die Jugend sich hinreichend und anhaltend zu beschäftigen. Bestimmte Aufgaben, dies oder jenes zu thun, bis es fertig ist, sichern die Ordnung besser, als regelloses Spielen, welches in Langeweile zu endigen pflegt. Wünschenswert ist, daß Erwachsene den jugendlichen Spielen nachhelfen, Bilder erklären, erzählen und sich wieder erzählen lassen u. dergl." (Umriß pädagogischer Vorlesungen.)

„Die Hilfen, welche die Regierung der Kinder erfordert, sind Autorität und Liebe."

„Der Autorität beugt sich der Geist, aber erworben wird sie nur durch Überlegenheit des Geistes.

„Liebe beruht auf dem Einklange der Empfindungen und auf Gewöhnung. Sie entsteht auf zweierlei Weise: Der Erzieher geht ein in die Empfindungen des Zöglings und schließt sich mit aller Feinheit, ohne davon zu reden, denselben an; oder er sorgt, daß er selbst auf gewisse Weise der Mitempfindung des Zöglings erreicht werde." (Allgem. Päd.)

VII. Erziehung und Unterricht.

1. „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“

„Die Erziehung durch Unterricht betrachtet als Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zöglinge zum Gegenstande der Betrachtung macht. Dazu gehört die Zucht, der man ihn unterwirft; sie wirkt weit mehr durch das Muster einer Energie, die Ordnung hält, wie sie wirken kann durch das unmittelbare Hemmen der Unarten. — Für die Erziehung durch Unterricht fordere ich weiter Wissenschaft und Denkkraft, welche die nahe Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen anzuschauen und darzustellen verstehe.“ (Allgem. Pädagogik.)

2. Psychologische Begründung.

„Folgende Hauptzüge sind in psychologischer Hinsicht zu beachten: Nächst der Sinnlichkeit zeigt sich das Gedächtnis als ein unverändertes Wiedergeben früher gebildeter Vorstellungsreihen. Die ersten Vorstellungsreihen pflegen bei der großen Empfänglichkeit für alles Neue kurz zu sein. Schon junge Kinder verraten spielende Phantasie; es ist dies ein erwünschtes Zeichen. Nun folgt die Zeit, wo die Beobachtung der äußeren Gegenstände zu unzähligen Fragen veranlaßt. Hier regt sich die Urteilskraft in Verbindung mit dem Verstande; indem das Kind strebt, das Neue unter bekannte Begriffe zu bringen. Inzwischen äußern sich nebst den Gefühlen körperliche Lust und Unlust auch Zuneigungen und Abneigungen gegen Personen, überdies ein scheinbar starker Wille in Verbindung mit heftigem Geiste des Widerspruchs, falls derselbe nicht rechtzeitig erstickt wird. Das ästhetische Urteil pflegt sich anfangs sehr sparsam und flüchtig zu zeigen und hierin ist die Schwierigkeit zu erkennen, dasselbe wider Eigenwillen und Eigennutz anzuwenden. Es tritt nun die Zeit ein, daß die Knaben sich von den Alten zurückziehen und sich unter einander anschließen; jetzt ist es schwer, sie zu beobachten. In dieser Zurückhaltung liegt Selbstbestimmung, welche man gewohnt ist, der **Vernunft** zuzuschreiben. Tritt ein zusammenhängender Unterricht ein, dann machen sich von neuem die Namen der Seelenvermögen geltend. Das **Gedächtnis** soll sich zeigen im Merken der Vorstellungen; **Phantasie** wird erwartet für Gegenstände ferner Länder und Zeiten, dem **Verstande** wird zugemutet, sich von Beispielen allgemeine Begriffe zu bilden, zu bezeichnen, zu verknüpfen. Auf das **ästhetische Urteil** wird selten gewartet, sondern für Befehle Gehorsam verlangt. Es entstehen nun sonderbare Kontraste; für bestimmte Kreise zeigen sich eigene Vorstellungsmassen; bei dem einen Knaben für häusliche Geschäfte, bei dem anderen für die Schule u. s. w. Daher sieht man absichtliche Zurückhaltung, und man kann sich's erklären, wenn der Knabe unter Fremden ein ganz anderer als zu Hause oder in der Schule ist. Das innere Gefüge der einzelnen Vorstellungsmassen wird dann kenntlich, wenn die Gedanken Sprache bekommen. Für den

Erzieher ist es wichtig, ob diese oder jene Vorstellungsmasse leichter verharre oder schneller verschwinde. Hierin liegen die Bedingungen der Wirksamkeit für Unterricht und Zucht. Das Interesse für Unterricht und die Charakterbildung hängen davon ab. Um die Bildsamkeit jedes Einzelnen kennen zu lernen, ist Beobachtung nötig, welche teils auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, teils auf die leibliche Disposition zu richten ist. Dahin gehört das Temperament, insbesondere die Reizbarkeit für Affekte. Man beobachte die Furcht, den Zorn, das Lachen und Weinen der Schüler; es giebt Schüler, bei welchen das Gefäßsystem auf sehr geringe Anlässe sich aufgeregt zeigt. Man beobachte ferner das Spiel in den Freistunden, die Leichtigkeit des Lernens, die Äußerungen, ob sie aus der Tiefe kommen oder oberflächlich sind. Hiernach ist die Form und Materie des Unterrichtes zu bestimmen. Die Kenntnisse bleiben in ihrer sittlichen Wirkung immer zweifelhaft, so lange sie nicht entweder das ästhetische Urteil oder das Begehren und Handeln oder beides berichtigen helfen. Im allgemeinen nimmt die Roheit ab, wenn der Gedankenkreis sich erweitert; es müssen ihm aber alle Pforten geöffnet werden, damit er in die vorhandenen Gedanken und Gesinnungen des Zöglings eingreife. Die vorhandenen Vorstellungsmassen entstehen aus zwei Hauptquellen: Erfahrung und Umgang. Aus jener kommen Kenntnisse der Natur, aber lückenhaft und roh; aus dieser kommen Gesinnungen gegen Menschen, aber nicht immer löbliche, sondern oft höchst tadelhafte. Daß die letzteren gebessert werden, ist das Dringendste; aber auch die Naturkenntnis darf nicht vernachlässigt werden, sonst ist Irrtum, Schwärmerei, Extravaganz aller Art zu fürchten. Daher unterscheide man im Unterricht zwei Hauptrichtungen, die **historische** und die **naturwissenschaftliche**. Zur ersten gehört nicht nur Geschichte, sondern auch Sprachkunde; zur andern nicht blos Naturlehre, sondern auch Mathematik. Schon um dem Egoismus entgegenzuwirken, müssen menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand des gesamten Unterrichtes in jeder Schule, welche die Bildung des ganzen Menschen übernimmt — vom Gymnasium bis zur Dorfschule — notwendig ausmachen. Hierauf sind die historischen und philologischen Schulstudien zu beziehen; und nur insofern ist ihnen ein Übergewicht einzuräumen. Die mathematischen Studien — vom gemeinen Rechnen bis zur höheren Mathematik hinauf — müssen sich der Naturkenntnis und hiermit der Erfahrung anschließen, da auch der gründlichste mathematische Unterricht als abgesonderte Vorstellungsmasse auf den persönlichen Wert des Menschen wenig Einfluß erlangt oder noch öfter dem baldigen Vergessen anheimfällt. Im allgemeinen bleibt es unsicher, ob und wie der Unterricht aufgenommen und verarbeitet wird. Es muß für eine angemessene Gemütsstimmung fortdauernd gesorgt werden, das ist Aufgabe der Zucht.“ (Umriß päd. Vorlesungen.)

3. Anschauung.

„Natur und Menschen umgeben beständig das Kind, umströmen es mit allerlei Geistesnahrung. — Alles kommt im Unterrichte darauf an,

daß dasjenige im Mittelpunkte bleibe, was sich dem Menschen am tiefsten, am gewissesten einprägt; auf eine solche Stellung, daß diese tiefsten und gewissesten Eindrücke auch die wahrsten, schärfsten, richtigsten seien; daß also die tägliche Erfahrung des Kindes bei ihm stets offene Pforten, gebahnte Wege zu Kopf und Herz finden, um Zungen und Hände so zu regen, wie es die Schuld des Augenblicks erfordert. — Die Außenwelt, die tägliche Umgebung sucht von selbst durch Aug' und Ohr den Eingang zu dem Kinde. Nur versperrt sie gar oft diesen Eingang durch ihre Vielheit, Buntheit, Mannigfaltigkeit. Die Natur zeigt auf einer Flur so viele Formen, in einer Blume so viele Farben, das Gerät im Hause ist so beweglich, verändert Stellung und Gebrauch so oft: — — zwar alle diese Verwirrung durchdringt das kleine Kind; es macht sich mit den Dingen, vom Bedürfnis getrieben, bekannt; es lernt Sprache verstehen und sich durch Sprache verständlich machen. Wir sagen dann, es könne sprechen, — es fällt uns nicht einmal ein, zu sagen, es könne *sehen*. Aber kann es nun wirklich schon sehen, wirklich schon sprechen, wirklich schon Sprache verstehen? — Wenn das Kind mit schläfriger Flüchtigkeit die Dinge nur so obenhin ansieht, um sie zur Not von einander zu unterscheiden, ist nicht der ganze Reichtum der Formen, womit die Natur uns umgiebt, für dasselbe verloren? Und wird es künftig ein Gerät mit Genauigkeit gebrauchen zu lernen aufgelegt sein, wenn es die Gestalt dieses Gerätes und wie diese Gestalt sich zu anderen Gestalten füge und passe, nie mit Aufmerksamkeit betrachtet hat? Werden unsere Kinder die Umrisse und die Größe der Länder auf der Landkarte sich bestimmt einzuprägen Lust haben, werden sie mit Interresse Naturgeschichte, Technologie, Mechanik, Geometrie, Physik lernen — ist ein Knabe für sein Handwerk wohl vorbereitet, wenn er von der Zeit an aufhört, das Auge zu üben, zu bilden, da dasselbe seiner ersten Bedürftigkeit aufhilft? Und was steht der Bildung der Menschen so lange, so allgemein im Wege, als der Mangel an Sprache? — Gerade dann, wenn das Kind noch im Zuge ist, sich Sprache zu schaffen, sich Formen einzuprägen — jetzt ist es Zeit, zu Hilfe zu kommen; jetzt muß für Gestalt und Rede der Sinn vollends geöffnet werden, damit die Natur gesehen und menschliche Gedanken vernommen werden können."

„Das Auge vor allem anderen ist es, was die Dinge zuerst zeigen muß, ehe sie benannt und besprochen werden können. *Übung im Anschauen ist das Allererste, Allerhilfreichste, Allergemeinste.* Pestalozzi dringt zuerst darauf, daß dieser und kein anderer Unterricht, auch in der niedrigsten Dorfschule, die erste, vorderste Stelle unter allem Unterricht, so wie sie ihm gebührt, auch wirklich einnehmen soll. Sein ABC der Anschauung — eine Sammlung von Linien und Figuren, die sich leicht und bestimmt auffassen und nachzeichnen lassen, und die sich fast an allen Gegenständen der Natur, an allem Gerät im Hause wiederfinden, die also zur Vorübung des Augenmaßes dienen können — stellt er ausdrücklich an die Spitze aller seiner Unterrichtsideen. — Außer diesem ABC der Anschauung und außer einer Reihe von Vorschlägen zu Sprach-

übungen, die er noch nicht in hinreichender Bestimmtheit bekannt gemacht hat, ist als das dritte Mittel alles Lernens die Übung im Gebrauche der Zahlen ausgezeichnet. — Also: den Verkehr des Menschen mit seiner Welt zu fördern, das ist Pestalozzis erster Zweck. Daß dadurch die äußere Geschäftigkeit des Menschen, — jede Art von Gewerbe und Erwerb, — erleichtert wird, fällt in die Augen. — Aber ist dadurch auch etwas für das Sittliche gethan? — Ganz im stillen vielleicht gerade das, was die moralischen Lehren u. s. w. als schon gethan voraussetzen: Boden ist ihnen bereitet, auf dem sie ihren Platz einnehmen können. Der Mensch nämlich, oder das Kind, dessen Auge und Ohr der Natur und der menschlichen Gesellschaft hingegeben sind, ist in eben dem Maße der Empfindungen in ihm selber, seiner eigenen Lust und Unlust entwendet; der Egoismus ist bei demjenigen gebrochen, der nicht auf sich, sondern auf die Verhältnisse der Dinge und der anderen Personen acht giebt. Ein solcher ist vorbereitet, bald auch sich nur als einen dieser Menschen, als einen unter vielen zu betrachten; und so wird er den Platz bald finden, der ihm gebührt. Der allgemeine Blick auf die Verhältnisse vieler führt, wenn er die Hauptrichtung des Geistes geworden ist, von selbst die Liebe zur Ordnung in diesen Verhältnissen und zur Aufrechterhaltung dieser Ordnung durch Recht und Sitte unverlierbar mit sich. Hinterher, nachdem diese Wurzeln der moralischen Gesinnung sich wohl ausgebreitet haben, dann ist es Zeit, die Aufmerksamkeit des Menschen auch auf ihn selbst zurückzuwenden, damit er versuche, Macht über sich zu gewinnen, mit wachsamer Kritik seine Gesinnungen zu sondern und zu säubern und seine Kräfte ganz für die erkannten allgemeinen Zwecke in Dienst zu nehmen."

„Es ist das Gesagte nicht so weit auszudehnen, als ob in den angegebenen Schulübungen eine wunderthätige Kraft stecken solle, den Charakter des Kindes zu berichtigen. — Dennoch ist hier die Richtung angegeben, wo hinaus zuerst der Erzieher sein bestimmteres Streben zur Charakterbildung wenden soll." — (Aus: Wie Getrud ihre Kinder lehrt.)

„Nicht alle sehen alles gleich. Der Maler gruppiert beim Anschauen die Landschaften, der Geometer vergleicht die Höhen der Berge, das Kind schaut das Bunte. Die Ursache liegt in Verschiedenheiten des Anschauens selbst. Es ist Sorge zu tragen für Richtigkeit der Anschauung, welche alles verbindet, was zur Gestalt eines Dinges gehört. Die Aufmerksamkeit auf die Gestalt bildet vorzugsweise das Sehen. Wer kann dem Blicke des Künstlers nachfolgen mit Worten, diesem genußreichen Durchlaufen der Gestalten, welches, bald an Wellenlinien fortgleitend, bald das Ganze fixierend, bald die größeren und kleinsten Partieen gruppierend, zugleich die Wahrheit und Schönheit der Formen empfängt! Allen Operationen der Hand entsprechen hier ebensoviele des Geistes. Pestalozzis A B C der Anschauung gehört nicht allein dem Volksunterrichte, sondern der gesamten Erziehung an."

„Das Kind ist geteilt zwischen Begehren, Bemerken und Phantasieren. Bloße Phantasie ist nichts als rohes Leben. Sie bedarf der Leitung;

und die Begierden bedürfen eines Gegengewichts. Beides leistet ein geschärftes Aufmerken auf die Dinge, wie sie sind; und das heißt bei Kindern ein geschärftes Schauen auf die Dinge, wie sie gesehen werden. Nur genaues Bemerken der Unterschiede der Gestalten sichert vor Verwirrung und Verwechselung. So bei der Naturgeschichte, bei der Lage der Orte in der Geographie, bei allen Arten von Imaginationen, deren ein Künstler und Handwerker bedarf, um sich die verschiedenen Bestandstücke eines Geräts, einer Maschine, eines Gebäudes und dergl. zu vergegenwärtigen."

„Die rohe (nicht geleitete) Anschauung läßt die Gegenstände nur unvollkommen auffassen, sie verletzt die Einbildungskraft, ist ohne Bestimmtheit der unterscheidenden Merkmale, hat ihre Individualität verloren. Das reiche Anschauen (verlängerte Aufmerken) befestigt das Gesehene im Geiste, stärkt die Kraft des freien Entschlusses, des guten Willens, giebt klare Begriffe. Was zur Auffassung der Gestalten durch Begriffe von den größten Köpfen aller Zeiten geleistet worden ist: das findet sich gesammelt in einer großen Wissenschaft, in der Mathematik. Diese also ist es, unter deren Schätzen die Pädagogik für jenen Zweck in allen Dingen zuerst nachzusuchen hat, wenn sie nicht Gefahr laufen will, sich in vergeblichen Bemühungen zu erschöpfen."

„Sprachstudien, Geographie, Naturgeschichte sind Gedächtnissachen; (?) sie können nur dem nützlich werden, der ein gutes Gedächtnis mitbringt. Die Erkenntnis wächst dadurch nicht, vermehrt nicht die Fülle des Denkens, wie es die steigende, mathematische Einsicht thut. Gestalt und Zahl, die in der Mitte unseres ursprünglichen Gesichtskreises liegen, sind das erste Bildungsmittel für den Unterricht, da sie Zerstreuung hindern, Aufmerksamkeit wecken und erhalten und eine Gymnastik der Denkkraft für alle Stufen der Entwickelung des Geistes sind. Enthüllt eurem Schüler die Wunder der Analysis, lehrt ihm, wie alle Größenbegriffe in einander hängen und aus einander hervorgehen, so wird er beobachten lernen; er wird das Gesetz, auch wo er es nicht sieht, doch suchen, wenigstens voraussetzen." —

„Das oberflächliche Anschauen läßt die Gegenstände nicht nur unvollkommen auffassen, verletzt die Einbildungskraft, giebt keine bestimmten Merkmale; das volle Anschauen befestigt das Gesehene im Geiste, stärkt die Kraft des freien Entschlusses, des guten Willens, giebt klare Begriffe." (Aus: ABC der Anschauungen.)

4) Interesse.

a. Hauptklassen des Interesse.

Die vorhandenen Vorstellungsmassen entstehen aus zwei Hauptquellen: Erfahrung und Umgang. Den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, soll sich der Unterricht anschließen. Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem

Umgange das sympathische Interesse. Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das spekulative, beim Nachdenken über größere Verhältnisse das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der anderen das religiöse Interesse hinzu; welche beiden nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken, als vielmehr in einer ruhenden Kontemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben.

Man darf nicht erwarten, daß alle diese Klassen des Interesse sich in jedem Individuum gleichmäßig entfalten werden. Dagegen unter einer Menge von Schülern muß man sie alle erwarten; und der verlangten Vielseitigkeit wird desto besser entsprochen, je mehr auch der Einzelne sich einer solchen Geistesbildung nähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen würden.

Die einseitige Ausbildung der Interessen ist gefahrvoll.

Das einseitige empirische Interesse will nur Erfahrungswissenschaft (Botanik, Mineralogie, Sprachen, Reisen, Geschichte); das einseitig spekulative Interesse beschäftigt sich nur mit Logik, Mathematik, Metaphysik u. s. w.); das ästhetische Interesse wirft sich nur auf Malerei, Bildhauerei, Poesie, Musik; das sympathische liebt nur den Umgang mit Standesgenossen, Landsleuten —; das gesellschaftliche hält fest an der Partei (politisch oder sozial); das religiöse huldigt der Sekte und dem Dogma. — Nicht alle diese partiellen Einseitigkeiten sind gleich nachteilig, denn nicht alle machen sich in gleichem Maße ausschließend geltend. Zwar jene alle können hochmütig werden; aber nicht alle sind dazu im gleichem Maße geneigt.

Es kommt die Frage: In welcher Folge die Interessen fortzubilden seien? Am Lehrstoff ist kein Mangel; man hat zu wählen und zu ordnen; hierbei dient im allgemeinen, was über die Bedingungen der Vielseitigkeit und des Interesses gesagt worden. Also: Fortschritt vom Einfachern zum Zusammengesetztern; und Sorge für die Möglichkeit des unwillkürlichen Aufmerkens. Dabei darf man sich aber die Erfordernisse und die Schwierigkeiten nicht verhehlen.

Das empirische Material (Sprache, Geschichte, Geographie) fordert bestimmte Komplexionen und Reihen von Vorstellungen samt deren Verwebung. Schon die Wörter bestehen aus Stämmen und dem, was zur Biegung und Ableitung gehört. Die Geschichte hat ihre Zeitreihen, die Geographie ihre räumliche Verwebung. Die psychologischen Reproduktionsgesetze bestimmen das Einprägen und Behalten u. s. w.

Zur Anregung des spekulativen Interesse bietet sich alles dar, was Natur in menschlichen Angelegenheiten, im Bau der Sprachen, in der Religionslehre einen Zusammenhang nach allgemeinen Regeln erkennen lassen.

Die ästhetische Kontemplation wird durch Zusammenfassen des Schönern und Nachahmung desselben erzielt.

Interessen der Teilnahme fördert der Geschichts- und Religionsunterricht, wie das Zusammensein der Kinder in der Schule.

b. Bedeutung und Vielseitigkeit des Interesse.

„Das Interesse, was der Mensch unmittelbar empfindet, ist die Quelle seines Lebens. Solcher Quellen recht viele zu öffnen, sie reichlich und ungehindert strömen zu machen, das ist die Kunst, das menschliche Leben zu verstärken.“ —

„Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in einem Fache sein. Aber die Virtuosität ist Sache der Willkür; hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit ist Sache der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Teil des pädagogischen Zwecks Vielseitigkeit des Interesses, welche von ihrer Übertreibung, der Vielgeschäftigkeit, unterschieden werden muß. Und weil die Gegenstände des Wollens uns keine mehr als die andere interessieren, so setzen wir noch das Prädikat hinzu: gleichschwebende Vielseitigkeit. Dadurch wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks: harmonische Ausbildung aller Kräfte — erreicht sein; bei welchem zu fragen wäre, was man sich bei einer Vielheit von Seelenkräften denke? und was Harmonie verschiedenartiger Kräfte bedeuten solle?“ *) —

„Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eigenen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat: so versteht sich zuvörderst von selbst, die sittliche Erziehung habe nicht etwa eine gewisse Äußerlichkeit der Handlungen, sondern die Einsicht samt dem ihr angemessenen Wollen im Gemüte des Zöglings hervorzubringen.“ — „Daß die Ideen des Rechten und Guten in aller ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme mit Hintansetzung aller anderen Willkür, — das und nichts Minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung.“

„Der Erzieher strebt ins allgemeine; der Zögling aber ist ein einzelner Mensch.“ — „Für den Zweck der Erziehung geht eine negative Bestimmung hervor: die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen.“

„Der Charakter äußert sich gegen die Individualität durch Kampf. Er ist einfach und beharrlich; sie aber sendet aus ihrer Tiefe immer andere und neue Einfälle und Begehrungen hervor; ja wenn auch ihre Aktivität besiegt ist, so schwächt sie noch die Vollziehung der Entschlüsse durch ihre mannigfaltige Passivität und Reizbarkeit.“

„Der Individualität stellen wir das Bild der Vielseitigkeit entgegen. Es giebt viele Individualitäten; die Idee der Vielseitigkeit ist nur eine:

---

* Komenius sagt in seiner Didactica magna: „Alle müssen Alles lernen; jeder Mensch ist ein Mikrokosmos. Nicht, daß jeder jede Wissenschaft ergründen könnte, aber alle sollen so unterrichtet werden, daß sie auf die Gründe, Verhältnisse und Zwecke der wichtigeren Dinge, die da sind und werden, aufmerken lernen, deren Bestimmung es ist, in dieser Welt nicht bloß Zuschauer, sondern Thäter zu sein.“

jene sind in ihr enthalten wie der Teil im Ganzen. Und der Teil kann am Ganzen gemessen — er kann auch zum Ganzen erweitert werden. Das soll durch die Erziehung geschehen." — „Die vielseitige Bildung giebt eine unschätzbare Leichtigkeit und Lust, überzugehen zu jeder neuen Art von Beschäftigung und Lebensweise, welche jedesmal die beste sein möchte. Je weiter die Individualität in die Vielseitigkeit verschmolzen ist, desto leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten."

„Das Interesse geht aus von interessanten Gegenständen und Beschäftigungen. Durch den Reichtum derselben entsteht das vielseitige Interesse. Ihn herbeizuschaffen ist Sache des Unterrichts, welcher die Vorarbeit, die von Erfahrung und Umgang herrührt, fortsetzt und ergänzt."

„Man wird erst die Individualität durch das erweiterte Interesse verändern und einer allgemeinen Form annähern müssen, ehe man daran denken dürfe, sie für die allgemein gültigen Sittengesetze geschmeidig zu finden."

c. Die Formalstufen.

„Vielseitigkeit steht nicht nur der Einseitigkeit, sondern auch dem Flattersinn entgegen. Flattersinn ist Mangel an Persönlichkeit. Vielseitigkeit aber soll Eigenschaft der Person sein, durch sie soll der Mensch recht eigentlich zum Bewußtsein seines innern Selbst kommen, indem er alle Zufälligkeiten als zufällig anerkennt. Das erste Merkmal derselben ist die **Vertiefung** im Vielerlei."

Wer jemals sich irgend einem Gegenstande menschlicher Kunst mit Liebe hingab, der weiß auch, was Vertiefung heißt. Denn welches Geschäft und welche Art des Wissens ist so schlecht, welcher Gewinn auf dem Wege der Bildung läßt sich ganz ohne Verweilung erhaschen, daß man nicht nötig hätte, eine Zeitlang von allem anderen die Gedanken abzuziehen, um sich hier einzusenken!

„Dem Vielseitigen sind viele Vertiefungen angemutet; er soll jedes mit reinlicher Hand fassen; er soll jedem sich ganz geben. Denn nicht allerlei verworrene Spuren sollen ihm eingeritzt sein, — das Gemüt soll nach vielen Seiten deutlich auseinandertreten."

„Erst eine Vertiefung, dann eine andere, dann ihr Zusammentreffen in der **Besinnung**! — Wie viele zahllose Übergänge dieser Art wird das Gemüt machen müssen, ehe die Person im Besitze einer reichen Besinnung und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung sich vielseitig nennen darf!"

„Wenn die Vertiefungen etwas Widersprechendes zusammenbringen, so kommen sie alsdann entweder gar nicht zusammen, sie bleiben neben einander liegen, — und der Mensch ist zerstreut; oder sie reiben einander auf, quälen das Gemüt durch Zweifel und unmögliche Wünsche, und die gute Natur mag sehen, ob sie die Krankheit überwindet."

„Die Vertiefungen sollen wechseln; sie sollen in einander nnd in die Besinnung übergehen; die Besinnung wiederum in neue Vertiefung. Aber

jede für sich ist ruhend. Die ruhende Vertiefung, wenn sie reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar an. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fern bleibt, — oder, durch die Sorge des Erziehers entmischt, mehreren und verschiedenen Vertiefungen einzeln dargeboten wird. Der Fortschritt einer Vertiefung zur anderen associert die Vorstellungen. Mitten unter der Menge der Associationen schwebt die Phantasie; sie kostet jede Mischung und verschmäht nichts als das Geschmacklose. Aber die ganze Masse ist geschmacklos, sobald alles ineinanderfließen kann; und es kann es, wenn nicht die klaren Gegensätze des Einzelnen es verhüten."

„Ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der Mehreren; sie sieht jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Orte. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt **System**. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis ohne Klarheit des Einzelnen. Denn Verhältnis ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern."

„Der Fortschritt der Besinnung ist **Methode**. Sie durchläuft das System, reproduziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung."

„System fordert niemand von der Erfahrung, billig auch nicht von solchen Wissenschaften, die bisher mehr irgendeinen Plan als ihr System selbst hatten. Aber der Vortrag einer Wissenschaft sei systematisch richtig."

d. Interesse und Begehren.

„Wir sind innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Willen übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. Diese Bemerkung hilft einen Unterschied klar machen, der nicht übersehen werden darf. Der Gegenstand des Interesses kann nie derselbe sein mit dem, was eigentlich begehrt wird. Denn die Begierde, indem sie zugreifen möchte, strebt nach dem Zukünftigen, das sie nicht schon besitzt; hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen und haftet noch an dem angeschauten Gegenwärtigen."

„Die erste Kausalität, welche eine Vorstellung, die vor der anderen hervorragt, über sie ausübt, ist, daß sie (unwillkürlich) dieselben zurückdrängt und verdunkelt. Indem sie nun ihre Kraft anwendet, um das zu bereiten, was wir oben Vertiefung nannten, können wir den Zustand des so beschäftigten Gemütes durch das Wort ‚merken' bezeichnen."

„Der leichteste und gewöhnlichste Fortschritt derselben Kausalität, der es selten zu einer ruhenden Vertiefung kommen läßt, besteht darin, daß das Gemerkte eine andere verwandte Vorstellung aufregt. Ist der Geist bloß innerlich beschäftigt und läßt sich dies Aufregen vollziehen, so entsteht höchstens ein neues Merken. Aber oft kann die neu angeregte Vorstellung nicht gleich hervortreten, und dies ist (um nicht von den dunkeln Strebungen der Forschung und Ahnung zu reden) immer da der Fall, wo das Interesse vom Merken auf ein äußeres Wirkliches ausging, und wo

sich hieran eine neue Vorstellung knüpft, als ob das Wirkliche so oder so fortschritte, sich so oder so verwandelte. Während nun das Wirkliche zaudert, diesen Fortschritt den Sinnen darzustellen, schwebt das Interesse in Erwartung."

„Das Erwartete ist natürlich nicht einerlei mit dem was die Erwartung erregte. Jenes, was erst noch vielleicht erscheinen könnte, ist künftig; dieses, an oder von dem das Neue sich ereignen oder herschreiben könnte, ist das Gegenwärtige, an welchem eigentlich beim Interesse die Aufmerksamkeit haftet. Verändert aber der Gemütszustand sich so, daß der Geist mehr in das Künftige als in das Gegenwärtige sich verlöre, und risse die Geduld, welche im Erwarten liegt, so würde aus Interesse Begehrung, und diese würde sich durch Fordern ihres Gegenstandes ankündigen."

„Das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als Handlung hervor." — —

„Es ist unrühmlich, sich zu vertiefen in Begehrungen, vollends in vielerlei Begehrungen; und wollte man auch die Vielseitigkeit des Begehrens dadurch verbessern, daß man die Vertiefungen in Besinnung auflöste, so erhielte man höchstens ein System des Begehrens, einen Plan des Egoismus, aber nichts, was mit Mäßigung und Sittlichkeit zu vertiefen wäre. Das geduldige Interesse dagegen kann nie zu reich werden, und das reichste Interesse wird am ersten geduldig bleiben. In ihm besitzt der Charakter eine Leichtigkeit, seine Entschließungen zu vollziehen, die ihn auf allen Wegen begleitet, ohne durch Ansprüche seine Pläne zu kreuzen."

Es dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben, vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen und so viel Arbeiten übernehmen, als der Tag Stunden hat. — Die Unmäßigen! Der Himmel schenkte jeder Art des Interesses tausendfache Gelegenheiten; sie laufen allen Gelegenheiten nach und erreichen nichts als Ermüdung."

e. Interesse und Gemüt (Teilnahme).

„Die **Erkenntnis** ahmt was vorliegt nach im Bilde; die **Teilnahme** versetzt sich in anderer Empfindung. Bei der Erkenntnis findet ein Gegensatz statt zwischen der Sache und dem Bilde; Teilnahme hingegen vervielfältigt dieselbe Empfindung. Die Gegenstände der Erkenntnis pflegen zu ruhen und das Gemüt geht von einem zum andern. Empfindungen pflegen zu sein, und das nachempfindende Gemüt begleitet ihren Gang. Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntnis umfaßt Natur und Menschheit. Nur einige Äußerungen der Menschheit gehören der Teilnahme. Kann das Wissen je enden? — Es ist immer beim Anfang. Hier ziemt gleiche Empfänglichkeit dem Manne wie dem Knaben. — Kann die Teilnahme zu lebhaft werden? Der Egoismus ist immer nahe genug. Seine Kraft kann nie zu starke Gegengewichte vorfinden; — aber ohne

Vernunft, — ohne theoretische Bildung verfällt auch eine schwache Teilnahme von Thorheit auf Thorheit."

Glieder der Erkenntnis:	Glieder der Teilnahme:
Erkenntnis	Teilnahme
des Mannigfaltigen,	an Menschheit,
seiner Gesetzmäßigkeit,	Gesellschaft
seiner ästhetischen Verhältnisse.	und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen."

„Das Interesse hängt an der Stärke, Buntheit, Neuheit, wechselnden Folge der Dinge in der Natur. Das Interesse hängt am Bilde, nicht am Sein; an den Verhältnissen, nicht an der Menge und Masse. Das Interesse hängt an Begriffen, an ihren Gegensätzen und Verschlingungen, an ihrer Weise, die Anschauungen zu umfassen, ohne sich damit zu vermengen."

„Erkenntnis und Teilnahme nehmen ursprünglich das, was sie finden, so wie es liegt; die eine scheint in Empirie, die andere in Sympathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetrieben durch die Natur der Dinge. Die Rätsel der Welt treiben aus der Empirie Spekulation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztere giebt Gesetze, die Spekulation erkennt Gesetze. Unterdessen hat das Gemüt sich befreit vom Druck der Masse, und nicht mehr versinkend ins Einzelne, wird es jetzt von den Verhältnissen angezogen; die ruhige Betrachtung von den ästhetischen Verhältnissen, das Mitgefühl vom Verhältnis der Wünsche und Kräfte der Menschen zu ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge. So erhebt sich jene zum Geschmack, dieser zur Religion."

„Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung, zur Teilnahme durch Unterricht. Aber der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherm Erfolge gebildet werden. Tiefer in die Werkstätte der Gesinnung dringt der Unterricht."

„Das pädagogische Interesse ist nur eine Äußerung unseres ganzen Interesses für Welt und Menschen: und der Unterricht konzentriert alle Gegenstände dieses Interesses in den Schoß der Jugend, welcher der Schoß der Zukunft ist."

„Der Unterricht allein kann Anspruch darauf machen, umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden. Keineswegs aber darf im Alter der Bildsamkeit die zufällige Hervorragung im Geiste als ein Wink angesehen werden, dahin noch mehr durch die Erziehung (Unterricht) zu wirken. Diese Regel, welche die Unform in Schutz nimmt, ist von der Liebe zur Willkür ersonnen und vom Vorgeschmack empfohlen."

„Um das Gemüt stets beisammenzuhalten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Association des Vielen, Zusammenordnung des Associierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten

durch diese Ordnung nach einander gleichmäßig zu besorgen. Darauf beruht die Sauberkeit, welche in allem, was gelehrt wird, herrschen muß." — „Der frühere Unterricht ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Er bescheide sich, das, was man im höheren Sinne System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er associiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe. (Allgem. Pädagogik.)

f. Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts."

„Allgemein soll der Unterricht
zeigen,
verknüpfen,
lehren,
philosophieren.

In Sache der Teilnahme sei er
anschaulich,
kontinuierlich,
erhebend,
in die Wirklichkeit eingreifend".

„Der Unterricht betrifft Sachen, Formen und Zeichen. Die Zeichen, z. B. die Sprachen, sind für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt. Gleichwohl nehmen die Sprachstudien einen so beträchtlichen Teil des Unterrichts hinweg! Stemme man sich daher, so lange man kann, gegen jeden Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Hauptwege der Bildung des Interesses liegt! Alte oder neuere Sprachen, das ist einerlei!" —

„In Rücksicht auf die Formen oder das Abstrakte ist es nötig, von Beispielen, vom Anschaulichen, vom Gegebenen zur Abstraktion zu erheben; die Bestimmung an das Wirkliche muß immer nahe erhalten werden. — Sachen sind die gegebenen Komplexionen derjenigen Merkmale, die wir in der Abstraktion herausheben und abgesondert betrachten." — „Sie zeigen verschiedene Eigenschaften, als da sind: Farbe, Glanz, Schwere, Härte u. s. f.; dieselben werden Merkmale genannt, weil durch sie die Sachen gemerkt oder wieder erkannt werden. Man kann die Sachen in Bezug auf ihre Merkmale mit anderen Sachen vergleichen und in Reihen ordnen (Farbenreihen, Reihe des spezifischen Gewichts u. s. w.). Nun erscheint die Sache nicht mehr als trübe Masse ihrer Merkmale, sondern als geordnete Vereinigung. Was uns als Sache vorliegt, ist eine Vereinigung von Eigenschaften, eine Komplexion von Merkmalen."

„Der Erzieher muß reich sein an allerlei Wendungen (Manieren) beim Unterrichte; er muß mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheit schicken und eben, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben."

g. Analytischer Gang des Unterrichtes.

Empirie.

„Das Zeigen, Benennen, Betasten und Bewegenlassen der Dinge geht allem voran. — Es zieht sich vom Ganzen immer mehr in die Teile und in die Teile der Teile. Man associiert die Teile, indem man ihre Lage unter einander bestimmt. Man zerlegt Sachen in ihre Merkmale und associiert die Merkmale durch Vergleichungen. Man zerlegt die Ereignisse, welche beim Zusammenstoß des Verschiedenen entstehen, in die Veränderungen, die jedes Einzelne leidet. Man entwickelt den Gebrauch, den der Mensch von den Dingen macht".

Teilnahme an Menschen.

„Die Zerlegung des Umgangs zur Erweckung der Teilnahme an einzelnen Menschen hat zur Hauptidee: Zurückführung der Gesinnungen auf natürliche Regungen, deren Möglichkeit jeder in seinem eignen Bewußtsein antreffen, mit denen er demnach auch sympathisieren könne. Aber wirkliches Verstehen fremder Gefühle setzt das Verstehen der eigenen voraus. Demnach zerlege man die jugendliche Seele sich selber; sie entdecke in sich den Typus menschlicher Gemütsbewegungen. Auch den Ausdruck muß sie deuten lernen, wodurch menschliches Gefühl sich an den Tag legt, auch das Maß und Gewicht der konventionellen Bezeichnung."

h. Synthetischer Unterricht.

„Der synthetische Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, dieser ist es, der das ganze Gedankengebäude der Erziehung aufbauen kann. Er muß die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten. Man zeige schon sehr früh die kombinatorischen Operationen, auch die Reihen der Merkmale sinnlicher Dinge. Was die Analyse zerlegt hat, ist logisch zu associieren. Begriffe sind hervorzurufen und Systeme aufzubauen. Der kombinatorische Blick, — überhaupt ein unschätzbares Talent in allen Fällen —, kommt dem Unterrichte überall zustatten. Man wird durch seine Hilfe allein das Gerüst der Wissenschaft richtig darstellen, Klassifikationen richtig lehren und darüber philosophieren können."

„Die Teilnahme an Menschen darf sich nicht nur beschränken auf den Umgang mit bekannten oder dargestellten Individuen, sondern hat sich zu dem allgemeinen Gattungsbegriffe „Menschheit" zu erheben. Nur diejenigen besitzen sie zum Teil, die zahllose mannigfaltige Bilder der Menschheit in sich selbst erzeugt haben; — nur die würdigsten unter den Dichtern, und ihnen zunächst den Historikern. Wir suchen bei ihnen die klarste Anschauung allgemeiner psychologischer Wahrheit. Aus den Darstellungen der Poesie und Geschichte muß die gesellige Fügsamkeit und Unfügsamkeit der Menschen hervorleuchten; zugleich das Drängen der Not, wodurch auch widerstreitende Kräfte besänftigt und zusammengehalten werden." — „Die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden, ist das Werk der religiösen

Synthesis. Als der Endpunkt der Welt, als der Gipfel aller Erhabenheit, muß diese Idee schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüt anfängt, einen Überblick zu wagen über sein Wissen, Denken, Fürchten und Hoffen."

„Alle Vertiefungen sollen sich sammeln in Besinnung, — und das immer neue Leben immer von neuem die Schule erzeugen. Schule heißt Muße, und die Muße ist das Gemeingut für Spekulation, Geschmack und Religion. Leben — ist die Hingebung des teilnehmenden Beobachters an den Wechsel des äußeren Thuns und Leidens. Der Übergang vom Thun und Leiden zur Muße und wieder von der Muße zur That und zum Leiden ist für das Atmen des menschlichen Geistes zu halten, für das Bedürfnis und das Kennzeichen der Gesundheit. In ihr ist Lebenslust vereint mit der Hoheit der Seele, welche weiß vom Leben zu scheiden." (Allgemeine Pädagogik.)

Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt im Begriff der Tugend. — Vielseitigkeit des Interesse, wie es der Unterricht erzeugen soll, ist nach lange nicht Tugend; — je geringer aber die geistige Thätigkeit, desto weniger Tugend. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden. — (Umriß päd. Vorlesungen.)

i. Appercipierende Aufmerksamkeit.

„Eine vielseitige Bildung kann nicht schnell geschafft werden. — Der Anfänger kann nur langsam gehen, und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muß bei jedem Punkte so lange verweilen, als für ihn nötig ist, um das Einzelne bestimmt zu erfassen. Während dieser Verweilung muß er seine Gedanken ganz darauf richten. Für den Anfang passen kurze, möglichst verständliche Worte, und es wird oft ratsam sein, diese von einigen (wo nicht allen) Schülern wiederholen zu lassen. Für diese Association ist freies Gespräch die beste Weise, weil der Schüler Gelegenheit bekommt, die Verbindung seiner Gedanken nach seiner Art auszudrücken und sich das Gelernte anzueignen. —

Übung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigne Arbeiten und deren Verbesserung erlangen. — Interesse ist Selbstthätigkeit. Das Interesse soll vielseitig sein; also erlangt man eine vielseitige Selbstthätigkeit. Aber nicht alle Selbstthätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte im rechten Maße, sonst brauchte man lebhafte Kinder nur sich selbst zu überlassen. Der Unterricht soll ihre Gedanken und Bestrebungen aufs Rechte lenken. Hier ist psychologische Unterscheidung nötig: die zwischen gehobenen und frei steigenden Vorstellungen. Gehobene Vorstellungen zeigen sich im Aufsagen des Gelernten; frei steigende in den Phantasieen und Spielen." — „Der Lehrer soll darauf achten, ob der Schüler ihm die Vorstellungen frei steigend entgegenbringt oder nicht. Im ersten Falle nennt man ihn aufmerksam. Die Aufmerksamkeit ist ein

wichtiger Gegenstand für die Erziehung. Es ist im allgemeinen die Aufgelegtheit, einen Zuwachs von Vorstellungen zu erlangen. — Die „appercipierende Aufmerksamkeit ist es, welche beim Unterrichte am meisten wichtig wird. Apperception oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen; am stärksten (wiewohl nicht am besten) durch die frei steigenden. Das appercipierende oder aneignende Merken ist zwar nicht das erste, doch zeigt es sich schon bei kleinen Kindern, wenn sie in einem ihnen selbst unverständlichen Gespräch der Erwachsenen einzelne bekannte Worte vernehmen und laut wiederholen; wenn sie etwas später im Bilderbuche bekannte Gegenstände nach ihrer Weise benennen; noch später beim Lesenlernen, wenn sie aus dem Buche einzelne Namen herausreißen, womit ihre Erinnerung zusammentrifft; und so in unzähligen Beispielen. Man sieht hier plötzlich Vorstellungen aus dem Innern hervorbrechen, um sich mit dem Gleichartigen, was sich eben darbietet, zu vereinigen. Eben dieses Appercipieren muß während des Unterrichtes in beständiger Thätigkeit sein.

Gedichte, welche allgemein gefallen, wirken nicht dadurch, daß sie etwas Neues lehren. Was man schon weiß, das malen sie aus (?); was jeder fühlt, sprechen sie aus. Die vorhandenen Vorstellungen werden gehoben, erweitert und verdichtet; hiermit geordnet und verstärkt. Umgekehrt, wo Fehler appercipiert werden (Druckfehler, Sprachfehler, falsche Töne 2c.), da entsteht eine Störung im Ablaufen der Vorstellungsreihen, die sich nun nicht gehörig verweben können. Hieraus läßt sich erkennen, wie der Unterricht wirken und was er vermeiden muß, um zu interessieren. — Ist das appercipierende Merken im Gange, so soll es nicht gestört werden. Die Rede muß fortlaufen, wie sie erwartet wird, bis die Erwartung befriedigt ist; die Lösungen müssen den Aufgaben entsprechen; alles muß ineinandergreifen. Gestört wird das Merken durch unzeitige Pausen und fremdartige Einmischungen; durch Apperceptionen, welche das ins Licht stellen, was im Schatten bleiben sollte. Dahin gehören Worte, die sich so oft wiederholen; ungewöhnliche Redensarten; alles, was die Sprache auf Kosten der Sache hervorhebt, selbst Reime, Versglieder und rhetorischer Schmuck am unrechten Orte.

„Man muß aber auch das gar zu Einfache vermeiden. Die Apperception desselben ist gleich am Ende; es beschäftigt nicht. Die Fülle dessen, was sich zusammenfassen läßt, soll man suchen.

Eine Hauptregel ist, die Schüler unmittelbar, bevor sie selbst arbeiten sollen, in den Gedankenkreis zu versetzen, welchem die Arbeit angehört; besonders beim Anfange einer Lehrstunde durch eine kurze Übersicht dessen, was gelesen oder vorgetragen werden wird.“ (Umriß pädagogischer Vorlesungen.)

k) Das Auswendiglernen

ist sehr notwendig; es kommt bei allen Wissenschaften in Anwendung; aber es darf nirgends das erste sein, außer wo es von selbst ohne

Anstrengung vonstatten geht. Wo es bei den neuen Gegenständen Anstrengung kostet, da zeigt sich dies, daß die einzelnen Vorstellungen von irgendeinem Widerstande zu schnell zurückgedrängt werden, um sich unter einander zu verbinden. Man muß alsdann erst darüber sprechen, damit beschäftigen, die Gegenstände geläufiger machen; zuweilen selbst einen günstigen Zeitpunkt abwarten. Wo noch für Klarheit des Einzelnen und für Association zu sorgen ist, da müssen diese vorangehen. Sind die Vorstellungen dadurch verstärkt worden, so wird das Auswendiglernen leichter gelingen. Die aufgegebenen Reihen dürfen nicht zu lang sein. Drei fremde Wörter sind oft schon zu viel. — Es ist nicht immer ratsam alle körperliche Bewegung abzuhalten. Manche lernen laut sprechend, manche abschreibend, einige zeichnend. Taktmäßiges Zugleichsprechen läßt sich auch hier zuweilen anwenden. Falsche Verbindungen sind sehr zu fürchten; sie kleben an. Strenge erreicht zwar viel, aber wo das Interesse für die Gegenstände ganz fehlt, da wird erst falsch, dann gar nichts gelernt, und die Zeit geht verloren. Der Grund des Übels liegt vielleicht bei denen, welchen das Auswendiglernen durchgehends mißlingt, zum Teil an unbekannten Eigenheiten der leiblichen Organisation. Aber er liegt auch sehr oft an der falschen Spannung, worin sie sich selbst versetzen, indem sie mit Widerwillen versuchen, was sie kaum für möglich halten. Unvorsichtiges Benehmen in den ersten Kinderjahren führt dazu, wenn gleich anfangs vom Lernen wie von einer Sache der Not und Plage die Rede war, und etwa ein unbehilfliches Buchstabieren den Anfang machte. So thöricht es ist für solche Kinder, welche leicht behalten und aufsagen, noch Erleichterungsmittel aufzusuchen, so nötig ist Behutsamkeit, weil es auch andere giebt, die man bei den ersten Versuchen, sie zum Aufsagen, ja nur zum Nachsprechen einer bestimmten Reihe von Worten zu bringen, fürs Lernen verderben kann. Bei solchen frühen Versuchen, ob sie gegebene Reihen leicht behalten und leicht reproduzieren, ist durchaus nötig, sie in gute Laune zu setzen, die Gegenstände demgemäß zu wählen und nur so lange fortzufahren, als sie fühlen, daß sie können, was man verlangt. Die Beobachtungen, welche sich hier darbieten, müssen das weitere Verfahren bestimmen." (Umriß päd. Vorlesungen.)

1) Erfahrung und Umgang sind die ersten Quellen, aus welchen der Zögling seine Vorstellungen schöpfte; darnach richtet sich, was in diesen Vorstellungen stark und schwach ist, und was der Unterricht leichter oder schwerer, früher oder später leisten kann. Gute Kinderschriften wenden sich schon während des Lesenlernens an diese Quellen und erweitern allmählich den Gedankenkreis. Nun erst kann von Unterricht in dieser oder jener Wissenschaft die Rede sein. Die Realien — Naturgeschichte, Geographie, Geschichte — haben einen unstreitigen Vorzug, den der leisesten Anknüpfung. Ihnen können wenigstens teilweise die frei steigenden Vorstellungen der Zöglinge entgegenkommen. Pflanzensammeln, Bilderbücher, Landkarten thun bei gehörigem Gebrauch das ihrige. — Demonstrationen vom Nutzen der Realien sind unnütz. Die

Jugend handelt nicht um entfernter Zwecke willen; sie regt sich, wenn sie fühlt, daß sie etwas kann, und das Gefühl des Könnens muß in ihr schaffen. — Die Geometrie hat andere Vorteile der Anknüpfung, die man erst neuerlich angefangen hat, ernstlich zu benutzen. Figuren aus Holz und Pappe, Zeichnungen, Stifte, Stangen, Drähte, Fäden u. s. w. kann man beliebig dem Auge darbieten. — Aus geometrischen Auffassungen durch Abstraktion arithmetische Begriffe zu bilden, ist leicht und darf nicht für überflüssig gehalten werden, auch wenn das Rechnen schon in vollem Gange ist. — Des Vorteils der leichten Anknüpfung entbehren — für Deutsche — die beiden klassischen alten Sprachen; wogegen die lateinische den Vorzug besitzt, da sie, auch schon nach mäßigen Fortschritten, den nötigsten unter den neueren fremden Sprachen den Boden bereitet. Dies spricht gegen den früher häufigen Anfang mit dem Französischen. Das Lateinische ist nicht zu spät anzufangen, sondern in der früheren Knabenzeit nur langsam fortzusetzen. Aus dem Gesagten erhellt: Die Realien liegen dem Zöglinge näher, das Mathematische bedarf einiger Veranstaltung, um es anschaulich zu machen; die fremden Sprachen können nur langsam in rechten Gang gebracht werden." (Umriß päd. Vorlesungen.)

m) Der Gang des Unterrichts

ist entweder synthetisch oder analytisch; der Synthesis stellen wir den bloß darstellenden Unterricht voran. Die bloß darstellende Form ist zwar beschränkt in der Anwendung; wer sie aber in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse des Schülers gewinnen. Man pflegt von den Schülern zu verlangen, daß sie sich im Erzählen und Beschreiben üben sollen; aber man darf nicht vergessen, daß das Beispiel des Lehrers vorangehen muß. Viva vox docet. Frei muß der Vortrag sein, um ungestört zu wirken. Es gehört dazu ein ausgebildetes mündliches Sprechen, nicht die Angewöhnung von Redensarten, Flickwörtern, Fehlern der Aussprache, Pausen, abgebrochenen Perioden u. s. w. Ferner ein solcher Ausdruck und eine solche Wahl der Worte, welche zur Bildungsstufe der Kinder paßt. Endlich genaues Memorieren, anfangs beinahe wörtlich, damit kein Hineinblicken in Bücher oder Zettelchen nötig sei. Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe. Alle Hilfsmittel durch Abbildungen müssen hinzukommen. Gelingt dieser Unterricht, so zeigt sich bei der Wiederholung, daß die Schüler nicht bloß die Hauptsachen, sondern großenteils sogar die Ausdrücke wiedergeben, deren sich der Lehrer bedient hatte; — daß sie genauer behalten haben, als man verlangte. Überdies gewinnt der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler; er findet sie folgsamer, wo es auf Disziplin ankommt. — Während geschickte Darstellungen eine Wirkung thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweitere, kommt die Analyse zuhilfe, um die Erfahrung belehrender zu machen. (Herbart schließt sich Niemeyer an, der für den ersten Unterricht besondere Verstandesübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens durch Unterricht

will.) Niemeyer spricht: „Man gehe im Gespräch von den Gegenständen aus, welche unmittelbar auf die Sinne der Kinder wirken, und lasse sie, indem man darauf hindeutet, die Namen dieser Gegenstände angeben. Dann gehe man zu abwesenden Dingen über, welche sie aber schon gesehen oder empfunden haben, und übe zugleich ihre Einbildungskraft und ihre Sprache, indem sie aufzählen müssen, was sie sich davon erinnern. Materialien dazu: Was im Zimmer, am menschlichen Körper, auf dem Felde, im Garten, auf dem Hofe ist; Tiere, Pflanzen, soweit die Kinder sie kennen." Die nächsten Schritte sind: Angabe der Hauptteile, in die ein Ganzes zerfällt u. s. w. — So gewinnt man insbesondere diejenigen Vorkenntnisse, welche teils in das Leichteste der Technologie einschlagen, teils den Verkehr der Menschen betreffen, woraus später sich Anknüpfungspunkte für Naturgeschichte, Geographie und Geschichte ergeben. — Späterhin kehrt der analytische Unterricht in anderen Formen wieder, nämlich als Repetition und Korrektur schriftlicher Arbeiten. Was der Lehrer schon vorgetragen, das erwartet er, beim Wiederholen und in den Aufsätzen der Schüler wiederzufinden. Das Repetieren ist nicht mit dem Examinieren zu verwechseln. Der Examinator will den Stand der Kenntnisse, wie sie nun eben sind, untersuchen; das Repetieren aber geschieht, um das Wissen zu verstärken und zu verbessern. Aufs Examinieren mag immerhin Lob oder Tadel folgen, dem Repetieren ist beides fremdartig. Das Repetieren ist von großer Bedeutung. Werden Vorstellungen wiederholt gegeben, so gewinnen sie nicht bloß an Stärke, sondern die Hemmung unter ihnen, falls sie entgegengesetzter Art sind, hindert bei der Reproduktion ihre Verbindung weniger, als bei der ersten Auffassung. Die Verbindung wächst nicht bloß, sie wird auch gleichmäßiger, d. h. die schwächeren Vorstellungen halten sich besser neben den stärkeren. Ferner, wenn eine Reihe von successiven Vorstellungen wiederholt gegeben wird, so wirken die vorderen in der Reihe schon reproduzierend auf die nachfolgenden, noch ehe die letzteren gegeben werden, und dies um desto mehr, je öfter die Wiederholung sich erneuert; damit hängt die wachsende Geschwindigkeit bei zunehmender Fertigkeit zusammen. Dieser psychische Prozeß kann aber durch fremdartige Gedanken sehr leicht Störungen erleiden. Wir setzen voraus, der Lehrer habe einen zweckmäßigen Vortrag gehalten, nicht länger als für die Schüler paßt. Er könnte selbst wiederholen; damit aber die Schüler sich nicht anderen Gedanken überlassen, fordert er sie zum Wiederholen auf. Mißlingt der Versuch, so ist es Zeit, Hilfe zu leisten, also selbst zu wiederholen. Aber sehr oft haben sie einiges behalten, anderes vergessen, dann kommt es darauf an, die hervorstrebenden Vorstellungen der Schüler zwar zu unterstützen, aber nicht zu stören; also nicht mehr und nicht weniger, nicht schneller und nicht langsamer einzuhelfen, als dienlich ist, um den Gedankengang der Schüler möglichst dem richtigen Gange des Vortrags zu nähern. Wird dies verfehlt, so ist die Repetition nicht gehörig wirksam, um die verlangte Verbindung und Fertigkeit zu erzeugen; man wiederholt vielmal ohne Erfolg; es entsteht Ermüdung und falsche Verbindung, die sehr zu

fürchten ist. Sind die Schüler unaufgelegt, so muß es für diesmal langsam gehen; mangelt das Interesse, so kann man sie nicht in den rechten Gang bringen. Ist der Lehrer ungeschickt im Wiederholen, so spürt man nach einiger Zeit selbst an den fragmentarischen Antworten der Schüler, daß sie keinen rechten Gedankenfluß gewonnen haben. — War der Vortrag zweckmäßig, dann soll die Wiederholung sich nahe an den Worten halten. Aber sehr häufig liegt das wesentlich Zweckmäßige in der Gedankenfolge; dann wechselt man mit den Worten und läßt sich anfangs gefallen, daß die Schüler in ihrer Sprache wiederholend die Probe des Verstehens ablegen. Dann aber muß noch immer auf den Zug der Gedanken geachtet werden, welchen die Wiederholung möglich zusammenhängend erneuern soll.

Anders verhält es sich, wenn ganze Partieen eines wohlgelungenen Unterrichts späterhin wiederholt werden. War früher das Einzelne der Klarheit wegen weit auseinandergerückt worden, war gleichfalls schon für Associationen mancherlei Art gesorgt (durch Gespräch oder gelegentliche Erwähnungen in anderen Lehrstunden oder auch durch die Erfahrung selbst), so dient jetzt die Wiederholung zuvörderst, um das Ausgebreitete ins Enge zusammenzuziehen, dann zur systematischen Anordnung und häufig zugleich, um vollständig zu lehren und das Schwerere zum Leichtern zu fügen. Hier verändert sich der Vortrag selbst, der jetzt einer höhern Stufe genügen will. Meistens ist auch hier Wiederholung nach dem Vortrage nötig. — Für diese Stufe, welche die frühere Stellung des Lehrstoffes zusammendrängend und einschaltend abändert, ist zu überlegen, welche Form der Verbindung den Gegenständen eigentümlich, welche Reihenbildung und Verwebung demgemäß die Vorstellungen des Lehrlings annehmen sollen. In der Naturgeschichte z. B. giebt es verschiedene Klassifikationen; in der Geschichte durchkreuzt der Synchronismus die Ethnographie; in der Mathematik soll jeder Satz beim Gebrauche bereit liegen u. s. w. — Der Lehrer, welcher, geschickt wiederholend, dieser Mannigfaltigkeit der Verknüpfungen zu entsprechen weiß, ist nicht immer derselbe, welcher am besten versteht, im systematischen Vortrage die Hauptgedanken hervorzuheben und das Untergeordnete anzuknüpfen.

Die Anregung zur Wiederholung muß in der Regel von solchen Punkten ausgehen, die den Schülern geläufig sind. Nachgiebigkeit gegen ihren Gedankenlauf muß hinzukommen; der wiederholende Lehrer darf gar keinen festen Plan verfolgen. Die nötigen Berichtigungen erfordern einige Verweilung; das Berichtigte muß oft einen neuen Anknüpfungspunkt abgeben, von wo aus man sich orientiert. Manchmal muß den Schülern freistehen, selbst anzugeben, was zu wiederholen ihnen am nötigsten scheine. Dadurch übernehmen sie eine Art von Verantwortung wegen des übrigen und sind um so mehr aufgefordert, nachzulernen was fehlte." —

Die Anfertigung und Korrektur schriftlicher Arbeiten gehört ebenfalls zum analytischen Unterrichte; aber die Mühe ist größer als der Gewinn, wenn schriftliche Arbeiten zu früh verlangt werden. Der Schüler verdichtet während des Schreibens seine eigenen Vorstellungen; damit

verdirbt er sich, wenn er fehlt; seine Fehler kleben ihm an. War oft gefehlt, so werden die Fehler gleichgültig; sie demütigen, aber sie machen auch mutlos. Drum nur ganz kurze Aufgaben, wenn der Schüler schwach ist, und lieber gar keine, so lange man durch Übungen anderer Art sicher von der Stelle kommt. Derjenige Lehrer, welcher häusliche Arbeit aufgiebt, um sich die Mühe zu sparen, verrechnet sich ganz; die Mühe wird ihm bald desto saurer werden.

Für den eigentlichen synthetischen Unterricht setzen wir voraus, daß der bloß darstellende und der analytische während des ganzen Laufes der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zuhilfe komme. Sonst bleibt der Erfolg, insbesondere die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft. — Gegenstände, welche ein dauerndes und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren können, soll der synthetische Unterricht vorlegen. Die Behandlung muß vom Leichtern zum Schwerern gehen. Der Weg braucht nicht vollkommen eben zu sein; die Jugend klettert und springt gern, sie folgt nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Aber sie fürchtet sich im Dunkeln. Es muß hell sein, d. h. der Gegenstand muß in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, daß beim Fortschreiten auch das Weiterkommen, die Annäherung an entfernte Punkte wahrzunehmen sei." —

n) Der Unterricht darf nicht mehr Zeit verlangen, als wieviel mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe. Nicht bloß wegen der Gesundheit und körperlichen Stärke, sondern weil alle Kunst und Mühe, die Aufmerksamkeit wach zu halten, an der Unaufgelegtheit scheitert, die aus zu langem Sitzen, ja schon aus zu starker, geistiger Anspannung entsteht. — Dringend notwendig ist, daß nach jeder Lehrstunde eine Pause, nach den ersten zwei Erlaubnis zur Bewegung im Freien und nach der dritten (falls die vierte vorkommt) wieder dieselbe Erlaubnis erteilt werde. Noch dringender ist, daß die Schüler nicht durch aufgegebene häusliche Arbeiten um die nötige Erholung gebracht werden. Wer die, vielleicht zweifelhafte, häusliche Arbeit durch Überhäufung mit Aufgaben entbehrlicher zu machen gedenkt, setzt ein gewisses allgemeines Übel an die Stelle des ungewissen und partialen. Sehr bittere Klagen sind in neuerer Zeit aus Vernachlässigung solcher Vorsicht entstanden; sie werden aus ähnlichen Gründen sich immer wiederholen; sie sind durch anstrengende gymnastische Übungen nicht zu heben; sie setzen den Unterricht in Gefahr, Beschränkungen zu erleiden, bei denen sein innerer Zusammenhang nicht bestehen kann." (Umriß der päd. Vorlesungen.)

o) Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altersstufen.

„In den ersten drei Jahren ist der Lebensfaden äußerst schwach; die körperliche Pflege geht allem andern voran. Man nutze die Zeit, worin das Kind völlig wacht, allemal dazu, daß sich ihm ohne starke Eindrücke mit Abwechselungen irgendeine sinnliche Auffassung darbiete. Sie

ist wichtig wegen der großen Reizbarkeit und Empfänglichkeit des frühesten Alters. Eine gewisse Vollständigkeit in den Auffassungen des Auges und Ohres ist zu wünschen. Unholde Eindrücke sind zu vermeiden. Es muß sich ebenso wenig jemand durch das Kind regieren lassen, sonst ist Eigensinn die Folge. Das Kind muß beständig die Überlegenheit und seine eigene Hilflosigkeit empfinden. Darauf gründet sich der notwendige Gehorsam. Den Affekten muß Zeit gelassen werden, sich abzukühlen, wenn nicht dringende Umstände anderes fordern. Sprachbildung der Kinder erfordert von früh an eine ernste Sorgfalt, damit nicht falsche Gewöhnungen und Nachlässigkeiten einwurzeln, die späterhin sehr viel Zeitverlust und Verdruß zu verursachen pflegen.

Vom vierten bis achten Jahre muß die äußere Hilfe sich zurückziehen, die Regierung an Festigkeit, bei manchen an Strenge zunehmen, so lange, bis die letzten Spuren des frühern Eigensinnes verschwinden. Je mehr feste Ordnung das Kind um sich sieht, desto leichter fügt es sich. So viel Freiheit, als die Umstände erlauben, muß dem Kinde dabei bleiben, damit es sich offen äußern und man seine Individualität studieren könne. Die Hauptsache in diesem Alter ist, daß man üble Gewohnheiten verhüte. Jüngere Kinder soll man nicht viel allein lassen, sondern es sollen alle ihre Lebensgewohnheiten gesellig sein, doch muß in dem geselligen Kreise strenge Ordnung herrschen. Den Übelwollenden lasse man allein, und er ist gestraft. Solche Strafe setzt aber die ganze Empfindlichkeit des jüngern Kindes voraus, welches weint, sich nicht zu helfen weiß, sobald man es allein läßt; welchem dagegen sogleich wieder wohl wird, indem man es im geselligen Kreise wieder aufnimmt. Auch entziehe man dem übelwollenden Kinde etwas von der gewohnten Fürsorge. Indem nun dieselbe sich erneuert, wird das Kind sie als freie That erkennen und verehren. Wenn dagegen Kinder das, was ihnen geleistet wird, als Schuldigkeit oder als Wirkung eines Mechanismus betrachten, so ist dieser Irrtum eine offene Quelle des mannigfaltigsten sittlichen Unheils. Zur nötigen Strenge muß Güte und Freundlichkeit hinzukommen, wenn nicht das Gemüt erkalten soll. Lange Unfreundlichkeit hat Abstumpfung zur Folge. Man hat viel gewonnen, wenn teilnehmendes Gefühl, unterstützt von geselligem Frohsinn, sich mit dem Glauben an das Wohlwollen derer, von welchen das Kind als von höheren Wesen abhängt, verbinden. Alsdann hat die religiöse Bildung ihren Boden und fördert weiter. — Durch die weitere Bewegung und eigene Versuche wächst der Kreis der Erfahrung, die ein Übergewicht über die früheren Phantasieen erhält. Aus dem Bestreben, sich das Neue anzueignen, entstehen die häufigen Kinderfragen, welche den Erzieher als einen Allwissenden voraussetzen, keinen Zweck haben (?), sondern von augenblicklicher Laune abhängen und größtenteils, wenn sie nicht gleich beantwortet werden, nie wiederkehren. Im ganzen muß doch die Neigung zum Fragen fortwährend Ermunterung finden; denn es liegt in ihnen ein ursprüngliches Interesse, welches der Erzieher späterhin oft schmerzlich vermißt und durch keine Kunst wieder erzeugen kann. Die Gelegenheit ist hier dargeboten, sehr

vieles anzuknüpfen, was künftigem Unterrichte den Boden bereiten muß. Nur darf sich die Antwort nicht mit unzeitiger Gründlichkeit in die Länge ziehen, sondern der Erzieher muß schiffen auf den Wellen der kindlichen Laune, die gewöhnlich nicht mit sich experimentieren läßt, sondern oft ungelegene Sprünge macht. So lange es für den analytischen Unterricht, der sich in die Beantwortung der Kinderfrage einwebt, noch keine bestimmten Lehrstunden geben kann, fällt derselbe zusammen mit dem Umherführen, dem Umgange, den Beschäftigungen und den hierdurch veranlaßten Gewöhnungen, Abhärtungen, moralischen Urteilen und frühesten religiösen Eindrücken; zum Teil auch mit den Übungen im Lesen. — Die ersten Anfänge des synthetischen Unterrichts, das Lesen, Schreiben, Rechnen, das Leichteste des Kombinierens und die ersten Anschauungsübungen gehören in die späteren Jahre dieser Periode; auch wenn das Kind noch nicht eine volle Stunde lang in gleichmäßigem Aufmerken zu beharren fähig ist. Man begnügt sich alsdann mit kürzerer Zeit; denn der Grad der Aufmerksamkeit ist wichtiger als deren längere Dauer. —

1. Das Kombinieren gehört zu den allerleichtesten und vieles erleichternden Übungen, recht eigentlich für Kinder. Daß drei Dinge ihre Stellung rechts und links, hinten und vorn, oben und unten wechseln können, ist der Anfang. Daß drei Dinge sich sechsfach (in einer Linie) versetzen lassen, ist die nächste Folge. Wieviel Paare man aus einer Menge vorliegender Dinge nehmen könne, ist eine der leichtesten Fragen. Wie weit man fortzuschreiten habe, müssen die Umstände bestimmen. Nur sind nicht Buchstaben, sondern Dinge und die Kinder selbst zu versetzen, zu kombinieren und zu variiren. So etwas muß man zum Teil scheinbar spielend lehren.

2. Zu den ersten Anschauungsübungen dienen gerade Linien, senkrecht oder schräg aufeinandergezeichnet (auch Stricknadeln, Damenbrettsteine, der Kreis in mannigfaltigen Abteilungen und Darstellungen). (? D. V.)

3. Das Rechnen bedarf ebenfalls sinnlicher Dinge (z. B. Geldstücke), welche gezählt und verschiedentlich gelegt werden, um Summen, Differenzen, Produkte vor Augen zu stellen; anfangs nur in kleinen Zahlen, etwa bis zwölf oder zwanzig.

4. Zum Lesen dienen Buchstaben und Zahlen auf Pappstückchen, die sich verschiedentlich zusammenstellen lassen. Geht es langsam mit dem Lesenlernen, so vernachlässige man nur daneben nicht die übrige Geistesbildung, als ob deren erste Bedingung das Lesen wäre, welches oft viel Geduld braucht und niemals die Kinder gegen Lehrer und Bücher verstimmen darf.

5. Zum Schreiben leitet das einfache Zeichnen, welches sich mit den ersten Anschauungsübungen verbinden muß. Ist das Schreiben im Gange, so fördert es das Lesen. Aber auch hier schon bleiben manche Individuen zurück, anfangs befremdet durch die Zumutung des unlustigen Lernens, später sich ergebend in das Gefühl ihrer Unfähigkeit. In zahl-

[1]) Sehr wahr und in unsern Tagen noch viel zu beherzigen! D. V.

reichen Schulen, wo stets einige voraneilen und die Menge mit dem Strome zu schwimmen sucht, erlangt man die Leistung eher, aber mehr durch Nachahmung als durch innern Zusammenhang der Gedanken. Und da auch giebt es Spätlinge, welche der Unmut tief herabdrückt." —

Im Knabenalter sieht man den Knaben, wenn man ihn allein läßt, von Erwachsenen sich entfernen, indem er nicht mehr, wie das Kind, wenn es allein ist, sich unsicher fühlt, sondern seinen nähern Erfahrungskreis hinreichend zu kennen glaubt und von da in unbestimmte Weiten aller Art hinausschaut. Es ist nun die Sorge des Erwachsenen, sich dem Knaben anzuschließen und ihn zurückzuhalten, ihm die Zeit einzuteilen, die Einbildungen seiner Zuversicht zu mäßigen, um so mehr, da er die Schüchternheit, womit der Jüngling unter Männer tritt, noch nicht kennt. Denn die Grenze des Knaben gegen den Jüngling liegt darin, daß der Knabe noch keine festen Zwecke hat, sondern spielt und sorglos in den Tag hinein lebt. Dabei träumt er sich eine Männlichkeit, die in der Stärke der Willkür bestehen würde. Das spielende Treiben bleibt lange, wenn man es nicht verkünstelt.

Ebenso sind Anknüpfungen des Unterrichts an das Sinnliche (Anschauung) noch lange nicht ganz zu unterlassen, wenn auch schon gute Fortschritte im Wissenschaftlichen gemacht sind. Die Unterlagen dürfen nicht wanken. Die Hauptsache für dieses Alter ist, zu verhüten, daß sich der Gedankenkreis nicht vorzeitig abschließe. Der Unterricht ist es, welcher dafür zu sorgen hat. Der Unterricht nur kann den geistigen Vorrat in neue Formen bringen. Und dies muß geschehen, während der Vorrat noch leicht beweglich ist, denn später nimmt derselbe allmählich festere Formen an.

Wie Knaben und Mädchen sich trennen, so scheiden sich auch die Individualitäten, und ihnen gemäß sollte der Unterricht sowohl in Ansehung der Gegenstände als der Lehrart die entsprechenden Sonderungen annehmen.

Die Prüfung jugendlicher Fähigkeiten setzt eine richtige Methode des ersten Unterrichts und zugleich ein angemessenes, nicht abstoßendes persönliches Betragen der Lehrer voraus; damit vermieden werde, Unfähigkeit statt des unrichtigen Verfahrens anzuklagen.

Die seltenen Fälle späterer Entwickelung zu berücksichtigen, ist schwer; es sei denn, daß körperliche Pflege oder Umherführen in einem größeren Erfahrungskreise und Wechsel der Lehrart gefehlt haben, welches nachzuholen kann versucht werden. Selbst die anfangs beschleunigten Fortschritte aber geben alsdann nicht eher ein günstiges Resultat, als bis deutlich ein lebhaftes eigenes Weiterstreben hinzukommt.

Zu den sittlichen Prinzipien zurückkehrend, erwähnen wir hier vorzugsweise die Ideen des Rechts und der Billigkeit. Der Knabe lebt mehr unter seinesgleichen, und die nötigen Zurechtweisungen geschehen nicht immer so schnell, daß sie dem eigenen Urteil nicht Zeit lassen sollten. Freiwilliges Anschließen, persönliches Ansehen und selbst Usurpation der Gewalt, zeigen sich im Knabenkreise nicht selten. Von seiten der Erziehung ist nun Aufklärung der Begriffe und überdies noch Regierung und Zucht nötig; aber auch ein Unterricht, welcher ähnliche Verhältnisse

in der Ferne zeige und ohne Parteilichkeit zu betrachten gebe. Dieser Unterricht muß sich an Geschichte und Poesie wenden.

Auf Geschichte weist auch eine andere Betrachtung hin. Schon oben leitete die Idee des Wohlwollens auf die Notwendigkeit religiöser Bildung; diese lehnt sich an Geschichten, und zwar alte Geschichten. Hiermit wird eine Ausdehnung des Vorstellungskreises in Raum und Zeit gefordert, welche, wenn sie auch sehr unvollständig geschieht, doch für jeden Unterricht, selbst den in der Dorfschule, einen Punkt bezeichnet, der allgemein erreicht werden muß.

Der zweite, ebenso fest bestimmte Punkt, dessen Wichtigkeit selbst noch das Lesen und Schreiben übertrifft, ist das Rechnen; teils für Klarheit der gemeinsten Erfahrungsbegriffe, teils für den unentbehrlichen ökonomischen Gebrauch. Beim Rechnen und der biblischen Geschichte kommt allemal die Schwierigkeit, denselben in die vorhandenen Vorstellungsmassen sicher eingreifen zu lassen, in Frage, denn kein Zögling wird beide von selbst erdenken. Beide müssen also als zum synthetischen Unterrichte vorzugsweise angesehen werden. Biblische Geschichte und Rechnen müssen eine größere Ausdehnung des historischen und mathematischen Unterrichtes wünschenswert machen, auch da, wo auf vielseitige Bildung nicht zu hoffen ist.

Die nächste Rücksicht in Ansehung der zu wählenden Lehrgegenstände ist nun ferner auf Poesie und Naturlehre zu nehmen, wobei man sich jedoch sehr hüten muß, nicht die nötige Stufenfolge zu überspringen. Fabeln und Erzählungen, wie die bekannten von Gellert u. a., wollen ihre Zeit haben; der Geschmack der Knaben darf nicht zu früh dagegen spröde werden. Von der Zoologie knüpft sich das Leichteste und Unbedenklichste schon in den Kinderjahren an Bilderbücher, dem Knaben paßt zuerst das Leichteste der Botanik beim Pflanzensammeln. In den untersten Rang kommen die fremden Sprachen.

Dem Unterrichte bleibt in allen Verhältnissen die Aufgabe, innerhalb gegebener Schranken sich der vielseitigen Bildung anzunähern.

Das Knabenalter wird durch den teils nötigen, teils nützlichen Unterricht oftmals auf eine Weise gedrückt, die man zwar im gelehrten Stande sich zu verhehlen sucht, die aber anderwärts auffällt, und wobei Mut, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigentümlichkeit, Körperbildung und geistige Produktion wesentlich leiden. Einige wenige gymnastische Stunden sind kein durchgreifendes Gegenmittel. Aber das Laster des Müßigganges zu vermeiden, müssen Familie und Schule vereint entgegenwirken. Die häuslichen Schularbeiten sollen außer der Schulzeit nicht das größte, sondern gerade umgekehrt das kleinste möglichste Zeitmaß ausfüllen; und wie die übrige Zeit anzuwenden sei, darüber haben Eltern und Vormünder nach Beobachtung des Individuums zu bestimmen und die Folgen zu verantworten. —

Das Jünglingsalter. „Ob der Unterricht geendigt oder fortgesetzt werde, alles, was er wirken kann, beruht jetzt darauf, daß der Jüngling

selbst einen Wert aufs Behalten und Fortlernen lege. Der Zusammenhang des Wissens, teils in sich, teils mit dem Handeln, muß auf's deutlichste vor Augen gestellt sein, und die stärksten Antriebe, um die einmal vorgesteckten Zielpunkte zu erreichen, sind anzuwenden, solange es nur darauf ankommt, der Trägheit oder Unbesonnenheit entgegenzuwirken.

Die Nachsicht hört auf, welche man mit dem Kinde und Knaben hatte. Geht jetzt der Jüngling, vertrauend auf günstige Umstände, ungeachtet aller Aufforderung, seiner Bequemlichkeit nach: so ist die Erziehung am Ende, und man kann sie nur mit solchen Lehren und Vorstellungen beschließen, welche auf den Fall, daß künftige Erfahrungen etwa daran erinnern möchten, berechnet sind.

Hat dagegen der Jüngling ein Ziel im Auge, so bestimmen die Lebensziele, die er sucht, und die Motive, die ihn treiben, was man noch für ihn thun könne.

Im übrigen gebietet die Pflicht, ihm die strengen Forderungen der Sittlichkeit unverhüllt vorzuhalten. Völlige Offenheit ist kaum noch zu erwarten, am wenigsten zu fordern. Die Verschlossenheit des Jünglingsalters ist der natürliche Anfang der Selbstbeherrschung. Nur in Fällen, wo er durch seine Fehltritte sich beschämt fühlt, ist er noch biegsam. Diese Fälle müssen benutzt werden, wo etwas nachzuholen ist.“ — (Umriß pädagogischer Vorlesungen.)

p. Rückblick und Zusammenfassung.

„Der Unterricht pflegt das Interesse, und zwar bildet er zunächst die Erkenntnis. Je nachdem er nun Vorgefundenes bearbeitet oder Neues darbietet, macht er teils Analysen, teils Synthesen, welche beide entweder Gegenstände der Beobachtung oder des Nachdenkens oder des Geschmacks zum Gegenstande haben können. Jede Analyse und jede Synthese muß Vertiefung und Besinnung, Ruhe und Fortschritt als Bedingungen der Vielseitigkeit vereinigen und demgemäß die Stufen: zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren durchlaufen. Ferner bildet der Unterricht zur Teilnahme; auch hier machte er im Hinblick auf den bald zu bearbeitenden, bald zu erweiternden Gedankenkreis des Zöglings teils Analysen, indem er an die gemütlichen Beziehungen des Zöglings zu seiner Umgebung anknüpft, teils Synthesen, indem er demselben Bilder der Menschheit, wie die Poesie und Geschichte darbieten, vorführt; in beiden Fällen handelt es sich entweder um Gesinnung gegen Einzelne oder um die Erweckung des Gemeinsinnes oder endlich des religiösen Gefühls. Jede derartige Analyse und Synthese muß, entsprechend den Stufen des Interesses und Begehrens ihren Gegenstand anschaulich machen, spannend und gleichmäßig fortschreiten, den Geist erheben und zum Handeln führen.“

(O. Willmann: „Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik.“ 1873. Seite 130.)

VII. Erziehung und Zucht.

a. Der Unterricht ist in die Mitte gestellt zwischen Regierung und Zucht.

„Das charakteristische Merkmal des Unterrichts, daß hier Lehrer und Lehrling mit etwas Dritten beschäftigt sind, dahingegen Zucht und Regierung unmittelbar den Zögling treffen, ergiebt sich von selbst.

b. Die Zucht hat den Gedankenkreis in das Handeln umzusetzen.

„Der Zweck ist Charakterstärke der Sittlichkeit, d. i. Festigkeit des Willens in Hinsicht auf das Sittliche und Tugendhafte."

„Von der Zucht, vom Ziehen, ist die Erziehung benannt. Der Zweck der Erziehung gegen Kinder wird durch die Absichten für die Veredlung ihres geistigen Daseins motiviert. Das erste Verhältnis der Zucht zur Charakterbildung ist das, dem Unterrichte Bahn zu machen, der in die Gedanken, Interessen, Begierden hineingreifen wird. Das zweite Verhältnis ist die unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend, was jedoch nie eine Kraft wird, wirklich zu bilden." (Allgem. Pädagogik.)

c. Der Wille ist der Sitz des Charakters;

natürlich nicht die wandelbaren Wünsche und Launen, sondern das Gleichförmige und Feste des Willens; Charakter ist das, was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will.

„Es giebt eine Anlage zur Festigkeit des Charakters, die man zuweilen schon früh bemerkt und deren Äußerung ich nicht besser zu bezeichnen weiß, als durch: „Gedächtnis des Willens." Ich vermeide hier die Bezeichnungen „Gedächtnis", „Erinnerungsvermögen" u. s. w. Ein Mensch, dem sein Wollen gleich den Vorstellungen nicht im Gedächtnis, so oft die Veranlassung vorhanden, ohne weiteres erneuert und wieder hervortritt, wird große Mühe haben, Charakter zu gewinnen. Wer die Betrachtungen, welche dem Wollen zu Grunde liegen, nicht gleich anfangs beisammen hat und zusammenhält, der muß wohl immer anderes Sinnes werden."

„Nicht alles wird gleich fest und stark gewollt. Durch Wahl bestimmen sich diese Abstufungen. Wahl ist Vorzug und Zurücksetzung. Wer sie rein durchführt, dem hat jedes Ding einen begrenzten Preis, und nichts als nur das Höchste kann das Gemüt erfüllen."

„Tritt der Geist als Intelligenz zum Gedächtnis des Willens hinzu und betrachtet sich und die Gegenstände seines Wollens, so kommt es darauf an, wie rein sich das Subjektive der Persönlichkeit vom Objektiven zu halten weiß. Durch Aussprechen wird das Festere im Bewußtsein hervorgehoben. Der Mensch kommt dadurch zu einer Art von Einheit mit sich selbst. Hierin liegt ein Wohlgefühl, was mächtig genug ist, sich der inneren Zensur Meister zu machen. So erheben sich die Hervorragungen des Objektiven zu Grundsätzen in dem Subjektiven des Charakters; und die herrschenden Neigungen sind legalisiert."

„Es kann das Objektive der Persönlichkeit nimmermehr ganz und völlig in die Grundsätze unmittelbar eingefaßt werden. Jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon; und die Folge davon ist, daß jeder Charakter manchmal im innerlichen Kampfe begriffen sein wird.“

„Nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht kann die reine, begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbarte Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt.“

d. Handeln ist das Prinzip des Charakters.

Der Wille ist sein Sitz; die Art der Entschlossenheit des Willens bestimmt den Charakter. Die That erzeugt den Willen aus der Begierde; aber zur That gehört Fähigkeit und Gelegenheit.

Von hier aus läßt sich übersehen, was zusammenkomme, um den Charakter zu bilden.

Es ist einleuchtend, daß zuerst von dem Begehrungskreise des Menschen sein Thun abhängt. Die Begehrungen aber sind teils animalischen Ursprungs, teils entstehen sie aus geistigen Interessen.

Zweitens kommen die individuellen Fähigkeiten, samt den äußern Gelegenheiten und Hindernissen dazu. Der Einfluß ist desto komplizierter, je mehr Mittel für einen Zweck gebraucht werden müssen, je mehr mittlere Thätigkeiten also begünstigt oder erschwert werden können von außen und innen.

Vor allen Dingen aber muß man hierbei in Betracht ziehen, daß der größere Teil der Thätigkeit des gebildeten Menschen bloß innerlich vorgeht, und daß es meist innere Erfahrungen sind, welche von unserm Können uns belehren. Wohin wir unsere Gedanken zuwenden — Trieb und Leichtigkeit besitzen oder nicht besitzen: das ist das erste Wesentliche, woher der Charakter die Richtung empfängt. Dann kommt es darauf an, welche Art von äußerer Geschäftigkeit, in ihrer ganzen Komplikation, der Phantasie mit vorzüglicher Klarheit vorzubilden gelingt. Der große Mann hat längst vorher in Gedanken gehandelt, — er fühlte sich handelnd, er sah sich auftreten — ehe die äußere That, das Nachbild der innern, in die Erscheinungen eintritt. Wenige, flüchtige, im Grunde nichts beweisende Versuche der Ausübung mochten ihm leicht den schmeichelhaften Glauben in Zuversicht verwandeln, er werde, was er innerlich klar sieht, auch äußerlich vermögen. Dieser Mut vertritt die That, um das entschlossene Wollen zu begründen.

Unglücklich sind die, welchen die Kraft versagt, wo sie etwas Großes wollten. Der Unmut, der habituell wird, ist die Schwindsucht des Charakters.

e. Der Gedankenkreis enthält den Vorrat dessen,

was durch die Stufen des Interesses zur Begehrung und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann. Im Gedankenkreise hat die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz; hier ist das ursprüngliche Leben, die erste

Energie; hier muß aller Umtrieb leicht von statten gehen, muß jedes am Platze stehen und sich jeden Augenblick brauchen und finden lassen; Klarheit, Association, System und Methode müssen hier herrschen. Die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Erziehung.

f. Was die Anlage betrifft,

so besteht der Unterschied nicht in dem, wozu der Mensch Neigung und Leichtigkeit zeigt, sondern in einer formalen Eigenheit, welche bei den Individuen gradweise verschieden ist: nämlich darin, ob ihre Gemütslage leichter oder schwerer wechselt. Die schwer Beweglichen, wenn sie dabei hellen Sinn besitzen, haben die vortrefflichste Anlage, nur bedürfen sie eines sehr sorgfältigen Unterrichts. Die leicht Beweglichen sind leichter zu unterrichten; aber sie bedürfen der Zucht noch über die Zeit der Erziehung hinaus, sind dem Zufall unterworfen und kommen fast nie zu einer so gediegenen Persönlichkeit wie jene. — „Die Anlagen entwickeln sich langsam, sie reifen erst im Mannesalter. Daher ist die Wirkung auf den Gedankenkreis, welchen der Mensch mitbringt in die Periode, da ihm die Welt offen und eine reife Körperkraft zu Diensten steht, beinahe das Ganze der absichtlichen Charakterbildung."

g. Der Einfluß der Lebensart auf den Charakter ist nicht bedeutungslos.

„Man sollte der jugendlichen Kraft Luft zu geben versuchen. Die Charakterbildung gewinnt so viel an Sicherheit des Erfolges, wie sie beschleunigt und in die Erziehungsperiode hineingezogen wird. Und dies ist nur dadurch möglich, daß man den Jüngling und Knaben schon frühe in Handlung setze. Diejenigen, welche bloß passiv als gehorsame Kinder heranwuchsen, haben noch gar keinen Charakter, wenn sie aus der Aufsicht entlassen werden."

„Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Scenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen. Wem Hauptverhältnisse des Lebens, in der Familie, im Vaterlande, eine und dieselbe sittliche Wahrheit lange mit lebhaften Kenntnissen vor Augen gehalten haben; wer sich vertiefte in die Freundschaft, sich vertiefte in die Religion — nur aber ohne sich späterhin getäuscht zu finden und seine Meinung zu ändern —, oder endlich, wer eben jetzt mit unbefangenem Sinne auf ein neues, auffallendes Phänomen geselliger Zerrüttung stößt, das interessante Personen tief leidend zeigt: einen solchen sehen wir vortreten mit heroischem Geist, wir sehen ihn durchgreifend helfen, wir sehen ihn unbehutsam verderben, wir sehen ihn anhalten oder ablassen, je nachdem der ganze Mensch oder nur die Oberfläche durchdrungen ist von dem treibenden Prinzip, — je nachdem die ganze Besinnung oder eine wandelbare Vertiefung aus ihm handelt. — Die Gedankenmassen, welche hier wirken, ersetzen wollen durch Romane und Schauspiele, durch moralisches Zureden und Predigen, ist Thorheit."

„Schlechte Gesellschaft ist ansteckend und beinahe ebenso sehr ein behagliches Verweilen der Phantasie auf anziehenden Vorstellungen des

Schlechten. Aber die Menschheit früh in ihren mannigfaltigen Gestalten erkannt zu haben, dies schafft ebensowohl eine frühere Übung des sittlichen Blickes, als eine köstliche Sicherheit vor gefährlichen Überraschungen.“

h. Die Maßregeln der Zucht sind Belohnung (Lob) und Strafe (Tadel).

Die Zucht will als bindend empfunden sein. Die Kunst der Zucht kann nur eine Modifikation der Kunst des Umgangs mit Menschen sein; das Wesentliche dieser Modifikation besteht hier darin, daß es darauf ankommt, Superiorität über Kinder auf eine Weise zu behaupten, die eine bildende Kraft fühlbar macht, die also selbst, wo sie drückt, noch belebt, aber ihrer natürlichen Richtung da folgt, wo sie ermuntert und anreizt. — Durch verdienten Beifall zu erfreuen, ist die schöne Kunst der Zucht. Das Schöne läßt sich selten lehren, leichter finden von denen, die es innig zu lieben gestimmt sind. Es giebt auch eine traurige Kunst, dem Gemüt sichere Wunden beizubringen. Wir dürfen diese Kunst nicht verschmähen. Sie ist oft unentbehrlich, wenn die einfache Ansprache ein stumpfes Ohr antrifft. Durchaus aber muß ein Zartgefühl sie beherrschen und zugleich entschuldigen. —

Die Mitwirkung der Zucht zur Bildung des Gedankenkreises erfordert die Aufmerksamkeit, die lebhafte Auffassung der Schüler. Der Unterricht muß faßlich, eher schwer als leicht sein, sonst macht er Langeweile. Er muß das Interesse stetig ernähren. Aber der Zögling muß auch mit der rechten Stimmung hereintreten.

i. Die Charakterbildung durch die Zucht

muß zuvörderst die Anlage in Rücksicht auf Gedächtnis des Willens ergänzen. Sie wird am ersten dem natürlich Gleichmütigen gelingen, der den Kindern stets unter gleichen Umständen die gleiche Stirn zeigt; er muß sich genug zu beherrschen wissen, daß seine Anvertrauten nicht an ihm irre werden und die Hoffnung aufgeben, es ihm recht machen zu können. — Die Zucht soll auch bestimmend wirken, damit sich die Wahl entscheide! Und dazu gehört ein beweglich Gemüt, das den Bewegungen der jugendlichen Seele immer zu entsprechen wisse. — Das Subjektive des Charakters beruht auf dem Sich-Aussprechen in Grundsätzen. Der Zögling handelt selbst; nur an dem Maßstab, den er selbst an die Hand gab, wird er gemessen vom Erzieher. — Manchmal bedürfen die, welche gern früh Männer sein wollen, daß man sie auf das Unreife ihrer Grundsätze aufmerksam mache. Das muß gelegentlich geschehen. Es ist leicht, den Betretenen im rechten Moment zur Bescheidenheit zurückzuführen und ihm den Überblick zu geben über die noch bevorstehenden Bildungsstufen. — „Der Kampf, in welchem sich die Grundsätze zu behaupten suchen, soll die Zucht unterstützen. Es kommt dabei auf Kenntnis der Gemütslage des Kämpfenden und auf Autorität an. Vorsichtige Beobachtung des Kämpfenden gehe voran; ruhiger, fester, behutsam andrängender Ernst suche zu vollenden.“ — —

k. **Bei der Wendung der Zucht nach besonderen Absichten** muß das Bestimmbare und das Bestimmende des sittlichen Charakters zurückgerufen werden. Bestimmbar ist rohes Begehren und Wollen, — was man dulden, haben, treiben wolle. Bestimmend sind die Ideen, Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit. Diese und jenes haben ihren Ursprung in dem Ganzen des Gedankenkreises, hängen also in ihrer Entwickelung ab von den mancherlei Regungen des Gemütes, den animalischen Trieben sowohl, als den geistigen Interessen." — „Die Gemütslagen, welche den Geist des Duldens, den Geist des Besitzes und den Geist der Betriebsamkeit in sich schließen, sind unter einander spezifisch verschieden. Der erste ist nachgiebig, der zweite fest und stetig. der dritte ist ein immer neues Anfangen. Die Maximen der Geduld sind negativ, die des Besitzes positiv; die Maximen der Betriebsamkeit fordern ein beständiges Fortrücken des geistigen Auges von einem zum andern. Betrachten wir zuerst das Einzelne, dann die Zusammenfassung!" — „Die Übungen der Geduld geschehen von früh auf. Das kleinste Kind ist von der Natur dazu bestimmt, sich diesen Übungen zu unterwerfen. Eine ganz verirrte Erziehungsweise schreitet zur Verhätschelung auf der einen und zur Härte auf der andern Seite. Wir sehen die Mittelstraße als die richtige an." — Es giebt auch Übungen des Besitzgeistes von früh auf. Man lasse dem Kinde nicht mehr, als es geistig halten kann, überschütte es nicht. Weiterhin mag Tausch des Seinen und dessen, was anderen gehört, den Wert der Sachen zu messen veranlassen. Dies bereitet die Zeit vor, wo man dem Kinde Geld geben kann. Damit sich hieran das Gefühl der Mühe knüpfe, lasse man Kinder regelmäßig erwerben. Auch der Besitz der Ehre ist notwendig. Gebt acht, ob ein Kind unter seinen Gespielen etwas gilt oder der Gegenstand ihrer Neckereien wird. Im letztern Falle zieht es zurück aus diesem wahrhaft schädlichen Umgange. Sucht seine Schwächen zu heilen und gebt ihm bessere Gesellschaft." — „Es giebt endlich von früh auf Übungen der Betriebsamkeit. Man kann, man soll die früheste Geschäftigkeit, wozu sich das Kind von selbst durch die umgebenden Gegenstände aufgefordert zeigt, nähren, umherlenken, fortdauernd beobachten, ganz allmählich und sanft zur Stetigkeit, zum längern Anhalten bei demselben Gegenstande, zum Verfolgen derselben Absichten bringen. Man mag auch mit dem Kinde spielen, spielend es auf etwas Nützliches leiten. Für den Elementarunterricht suche man auf dem kürzesten Wege die Thätigkeit des Kindes zu gewinnen. — Die geistige Thätigkeit ist gesund! Wie die Thätigkeit der Gliedmaßen gesund ist, so die des Geistes. Nur was ohne Interesse lange fortgetrieben wird, das verzehrt Körper und Geist. Man gewöhne an Arbeitsamkeit aller Art. — Lasse man sich nicht ein, die frühere Erziehung mit besonderen Arten von Übungen und Abhärtungen für einen bestimmten Stand — zu beschweren! Die allgemeine Bildung gestattet nicht einmal dem Knaben, selbst zu wissen, was ihm zu werden beliebe, und darnach sein Interesse einzugrenzen! Der vielseitig Gebildete ist vielfach vorbereitet; er darf spät wählen, denn er wird die nötigen Geschicklichkeiten auf allen

Fall leicht erreichen. — Daß aber die späte Wahl eines jungen Mannes seine Neigungen in Rücksicht auf Dulden, Haben, Treiben richtig werde vereinigen können, das muß man von einem hellen Kopfe — von einem ausgebildeten Geiste erwarten. — So macht es sich auch hier geltend, daß geistige Ausbildung der Mittelpunkt aller Erziehung ist. Nur Menschen, die man als trübe oder verschrobene Köpfe aufwachsen läßt, — oder solche, die man an den feinen Fäden einer jugendlichen Empfindlichkeit hin- und herzerrt — diese und jene wissen mit sich und der Welt nicht zurecht zu kommen, reiben und zerreiben sich an den Widersprüchen ihrer eignen Bestrebungen, fallen endlich desto sicherer unter der rohen Notwendigkeit der Sorge für ihr Auskommen und für die übrige bürgerliche Schicklichkeit. Wo für Temperatur des geistigen Interesses und für Gesundheit gesorgt war, da findet sich am Ende von selbst so viel Verstand und Fügsamkeit zusammen, als man braucht, um durch das Leben zu kommen." — „Als das ursprünglich Viele, worauf sich der Begriff der Sittlichkeit durch die Forderung des Gehorsams im allgemeinen bezieht, habe ich Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit genannt. In dem Ausdruck Rechtlichkeit sind die Ideen Recht und Billigkeit eingeschlossen. Um sie zu charakterisieren, mag als Wahlspruch des Rechts: „Jedem das Seine!" und als Wahlspruch der Billigkeit: „Jedem, was er verdient!" gemerkt werden. Beide Ideen erzeugen sich meistens zugleich, und ein unbefangenes Gemüt, welches seinen sittlichen Blick für die eine schärft, gewinnt zugleich Aufmerksamkeit für die andere. Kinder ordnen meist ihre Verhältnisse nach dem Recht, darum soll man nie ohne bedeutende Gründe das Bestehende unter Kindern zerrütten. Bei entstandenen Streitigkeiten sei immer die erste Frage nach dem Verabredeten und Anerkannten; man nehme sich zuerst dessen an, der um das Seine gekommen ist, und suche jedem zu dem Verdienten zu helfen." — „Ist die Zucht über die ersten Anfänge hinweg, dann muß nur das Recht anderer ihm ein strenges Gesetz sein." — „Der Ausdruck „Güte" soll an Wohlwollen erinnern. Hier ist notwendig, daß in dem Objektiven des Charakters sich ein reiches Maß von Wohlwollen als Naturgefühl vorfinde, und ebenso notwendig, daß in dem Subjektiven die Idee des Wohlwollens als Gegenstand des sittlichen Geschmacks zur Reife gekommen sei. Die Zucht sehe dahin, daß Kinder viel mit einander empfinden, daß sie Gefährten seien in Freud' und Leid! Das Gegenteil würde eintreten, wenn man häufige Gelegenheiten zu gespaltenen Interessen unter ihnen dulden wollte. Rührungen und Aufwallungen, die zu Wohlwollen reizen, legen sich; die Reife und Festigkeit der ruhigen Beschauung bleibt." —

„Die innere Freiheit besteht in der Befolgung der Einsicht. Mit der Einsicht verträgt sich das Wohlwollen als Naturgefühl oft gar nicht; vielmehr gehört es zur innern Freiheit, keinem Naturgefühl unbedingt zu folgen. Fehlt es an der Idee des Wohlwollens, so wird der innerlich Freie seinen Stolz in seine Kälte setzen und die Wohlwollenden mit Recht

empören. Desto notwendiger ist die Ausbildung jener Idee. Die Selbstbeherrschung, welche den Menschen innerlich frei macht, findet reiche Veranlassung in dem Sittlichen und in allem, was dem Geschmacke verwandt ist. —

l. Rückblick auf Didaktik und die Lehre der Zucht.

Unterricht.

Sein Verfahren ist mit Rücksicht auf den Gedankenkreis des Zöglings
analytisch oder
synthetisch.

Er giebt Vertiefung als erste Bedingung der Vielseitigkeit durch
Zeigen und
Verknüpfen;
und Besinnung als zweite Stufe durch
Lehren und
Philosophieren.

Er ist gemäß den Stufen des Interesses
anschaulich und
kontinuierlich,
gemäß den Stufen des Begehrens
erhebend und
in die Wirklichkeit eingreifend.

Inbezug auf Erkenntnis bildet er
Beobachtungsgeist,
Spekulation und
Geschmack.

Inbezug auf Teilnahme giebt er
sympathische Teilnahme,
Gemeinsinn und
Religiosität.

Zucht.

Das Verfahren ist mit Rücksicht auf das Betragen des Zöglings
gelegentlich oder
stetig.

Sie bildet den objektiven Teil des Charakters
haltend und
bestimmend;
und den subjektiven Teil des Charakters
regelnd und
unterstützend.

Sie giebt, entsprechend dem positiven Teile der Sittlichkeit:
Ruhe und Klarheit,
Wärme der Beurteilung,
entsprechend dem negativen Teile der Sittlichkeit, ist sie
erinnernd,
warnend und
emporhebend.

Inbezug auf das Verlangen giebt sie
Geduld,
Geist des Besitzes und der Ehre und Betriebsamkeit.

Inbezug auf die Idee führt sie zur
Rechtschaffenheit,
Güte und
innern Freiheit.

(Allgemeine Pädagogik.)

m. Von den Fehlern der Zöglinge und deren Behandlung.

„Großer Eifer im Spiel zeigt im ganzen wenig Ernst, wohl aber Empfindlichkeit und Hang zur Ungebundenheit. Klugheit im Spiel ist ein Zeichen der Fähigkeit, sich auf den Standpunkt des Gegners zu versetzen und dessen mögliche Pläne zu durchschauen. Die Lust am Spielen ist dem Erzieher weit willkommener als Trägheit oder schlaffe Neugier oder

finsterer Ernst; es gehört zu den leichteren Fehlern, wenn zuweilen über dem Spiele die Arbeit vergessen, die Zeit versäumt wird; schlimmer ist's und oft sehr schlimm, wenn Verschwendung oder Gewinnsucht oder Verheimlichung oder üble Gesellschaft sich einmischt. In solchen Fällen muß der Erzieher entschieden einschreiten."

„Unstetigkeit, fortwährende Unruhe bei guter Gesundheit und ohne äußern Reiz sind zweideutige Zeichen. Man achte auf den Zusammenhang der Gedanken. Wo im Wechsel derselben die Hauptgedanken dennoch haltbar und gut verbunden sind, da ist die Unruhe nicht bedenklich. Schlimmer ist's im Gegenfalle, besonders wenn das Gefäßsystem sich sehr reizbar zeigt und dabei traumähnliche Vertiefungen vorkommen. Aus der Ferne erblickt man hier die Gefahr des Wahnsinns."

„Lüsterne Sinnlichkeit und Jähzorn pflegen im Laufe der Jahre schlimmer zu werden. Dagegen: genaue Aufsicht, ernster Tadel und die ganze Strenge sittlicher Grundsätze! Vorübergehende Aufwallungen der Affekte jedoch wollen mit Schonung behandelt sein."

„Man findet düstere Köpfe, die selbst bei leichten Sachen in Verlegenheit geraten und mit dem ‚ich weiß nicht' ausweichen. Bei anderen zeigt sich ein lebhaftes Bemühen zu lernen, aber ihr Lernen ist mechanisch, und was sie nicht so lernen, das fassen sie falsch auf. Es finden sich wieder andere, bei denen die Vorstellungen entweder nicht zum Weichen oder nicht zum Stehen zu bringen sind. Auch giebt es gescheute Köpfe, die sich zuweilen höchst unempfänglich zeigen. Hier ist anzunehmen, daß diesen Fehlern durch sorgfältigen Unterricht vorgebaut werden kann. Das Springende energischer Naturen, die eines lebhaften Enthusiasmus fähig sind, wird durch Gründlichkeit und Vielseitigkeit eines tüchtigen Unterrichtes, der auf Zusammenhang und Besonnenheit dringt und hinwirkt, beseitigt."

n. Von den Quellen der Unsittlichkeit und den Wirkungen der Zucht.

„Wo nicht die Zucht für Beschäftigung und Zeiteinteilung gesorgt hat, entsteht Freiheitsluft, die jeder Regel abhold ist. Jeder will der erste sein, die billige Gleichheit wird verkannt; gegenseitiger Widerwille gräbt sich ein und lauert auf Anlaß zum Ausbruch. Gegen

Trägheit und Wildheit wirkt Antrieb und Beschränkung, auch die Hinweisung auf mannigfaltige Schicklichkeit, indem zu der Überlegung geführt wird: Was werden wohl andere sagen? Besser ist das Erwecken des eigenen ästhetischen Urteils. Alle Begierden werden gedämpft und bekämpft durch Lebensregeln und Vorsätze, d. h. Maximen. Schon vor der Konfirmation hat der Religionsunterricht auf Bildung moralischer Grundsätze zu halten. Später hat Logik und praktische Philosophie mitzuwirken. Der Wille muß durch Regierung und Zucht, durch das Ganze des Unterrichtes in solche Richtung gelenkt sein, daß er mit den ästhetischen Urteilen zusammentreffe. Die Anfänge des Bösen müssen verhindert werden, denn ihre Folgen sind meist unüberwindlich. — A. Die Zucht verhütet Leidenschaften, indem sie a) die Bedürfnisse befriedigt,

b) Gelegenheiten zu heftiger Begierde vermeidet, c) für Beschäftiguug sorgt, d) an Ordnung gewöhnt, e) Überlegung fordert und die Zöglinge zur Rechenschaft zieht. B. Sie wirkt auf die Affekte, indem sie a) heftigen Ausbrüchen wehrt, b) andere Affekte erzeugt, c) die Selbstbeherrschung ergänzt. C. Sie prägt die geselligen Rücksichten ein (wirkt gegen sogenannte Ungezogenheit); a) dadurch macht sie das Benehmen des einzelnen nahe gleichartig; b) es werden mehr gesellige Berührungen möglich, als bei Hader und Zank; c) die bedeutenden Energieen werden dadurch nicht erstickt. D. Sie macht behutsam. a) Kühne Versuche beschränkt sie. b) Sie warnt vor Gefahren. c) Sie straft, um zu witzigen. d) Sie beobachtet und gewöhnt, sich beobachtet zu sehen. — Die Zucht vermag sehr viel, um Böses zu vermindern; allein sie mehrt die Gefahr, daß sie Heimlichkeiten veranlaßt, indem sie das Schlechte von der Oberfläche zurücktreibt. Es ist unerbittliche Strenge nötig gegen das Verheimlichte, wenn es entdeckt wird; große Nachsicht gegen offene Vergehungen. Damit das System der Heimlichkeiten nicht die Erziehung überflügele, ist dort selbst versteckte Aufsicht nötig. Es schadet der Würde des Erziehers, wenn er sich in den Wettstreit des Spähers gegen die Verhehlenden anhaltend einläßt. Er muß nicht alles zu wissen verlangen, sein Vertrauen jedoch nicht groben oder langen Täuschungen hingeben. Heuchler, welche mit dem Deckmantel der Frömmigkeit ihre Fehler verdecken, sind zu entlarven und mit Strenge zu behandeln. In der Familie sind in den früheren Jahren durch Aufsicht und rechte Erziehung solche Fehler niederzudrücken und zu beseitigen. Bei einzelnen Fehltritten sind zu unterscheiden Fehler, die der Zögling hat oder macht. Versehen sind mild zu behandeln, damit die Offenheit der Zöglinge nicht zurückgestoßen wird. Die erste Lüge mit böser Absicht oder Diebstahl und ähnliche für Sittlichkeit oder Gesundheit entschieden verderbliche Handlungen müssen scharf und anhaltend so behandelt werden, daß der Schüler aufs ernstliche sowohl Furcht als Tadel empfinde." (Umriß pädagogischer Vorlesungen.)

III. Grundlehren der Herbartschen Psychologie.[1])

Die Herbartsche Psychologie sucht zwei Hauptfragen zu beantworten:

1) Was ist die Seele?

2) Was geschieht in der Seele?

1. Die Seele ist ein einfaches Wesen, ohne irgend welche Vielheit in ihrer Qualität, in welchem Denken, Fühlen und Wollen vor sich geht. Sie hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen, noch zu produzieren. Sie ist also weder eine tabula rasa (leere Tafel), welche fremde Eindrücke empfangen könnte, noch eine in Selbstthätigkeit begriffene Substanz. Sie hat ursprünglich weder Vorstellungen noch Gefühle, noch Begierden; sie weiß nichts von sich selbst und nichts von anderen Dingen; es liegen auch in ihr keine Formen des Anschauens und Denkens und Handelns, auch keinerlei — wie immer entfernte — Vorbereitungen zu

*) Nach Herbart, von Waitz, Lange, Ufer. Fröhlich, Lindner, Rißmann.

dem allen. — Als Wohnsitz der Seele gilt das Gehirn; die Nerven sind das Mittel, Eindrücke aus der Außenwelt auf die Seele überzutragen.[1])

„Es muß demgemäß die Qualität der menschlichen Seelen bei der Geburt nahezu gleich sein. Der Inhalt unserer Vorstellungen ist uns keineswegs angeboren, sondern kommt uns von außen zu durch die Sinne. Die Annahme, als ob die künftige geistige Gestaltung durch die angeborenen Anlagen derart vorgebildet wäre, daß es nur gewisser äußerer Begünstigungen bedürfe, um dieselbe in Fluß zu bringen, wie es bei dem Samenkorn nur des Lichtes, der Wärme und der Feuchtigkeit bedarf, um dessen Gestaltung herbei zu führen — ist eine durchaus irrige. Das Kind bringt seine künftige Gestalt nicht mit zur Welt; diese hängt vielmehr ganz und gar von den Einwirkungen ab, unter denen seine Entwickelung vor sich geht. — „Die Seele ist also ein einfaches reales Wesen, dem weder räumliche noch zeitliche Bestimmungen zukommen und dessen Natur als solches weder auf spekulativem noch empirischem Wege zu erforschen ist. Als einfaches reales Wesen ist sie zugleich von unveränderlicher Qualität." — (Lindner, Encyklopädie).

„Und dennoch steht die Thatsache der angeborenen Anlagen fest. Der Unterschied der letzteren besteht in der größeren oder geringeren Leichtigkeit, womit das einzelne Individuum gewisse körperliche oder geistige Fertigkeiten sich aneignet, daher es auch in den betreffenden Gebieten zu einer größeren oder geringeren Vollkommenheit gelangt.[2]) — Die Verschiedenheit der Anlagen läßt sich erklären aus den Begünstigungen oder Hemmungen, welche die geistigen Verrichtungen von Seite der mitbegleitenden körperlichen Zustände erfahren. Diese Mitbegleitung äußert sich als psychologische Resonanz der Seelenzustände, welche zwar nicht den Inhalt, wohl aber den Verlauf derselben in sehr wichtiger Weise beeinflussen kann; denn der dadurch hervorgerufene geistige Rhythmus, d. h. die größere oder geringere Geschwindigkeit der Vorstellungen und die Stärke oder Schwäche, womit die letzteren auftreten, ist es, wodurch sich der geniale Kopf von dem mittelmäßigen unterscheidet. — Der schwerfällige Kopf braucht zu viel Zeit, um sich in seiner Lage zu

---

[1]) Dittes bemerkt im Maihefte des Pädagogiums 1885 hierzu: Ein derartig definitives Wesen ist gleich Null, und zwar nicht bloß eine Null in Wirklichkeit, sondern auch ein Nichts in unserm Denken; denn es sei ungereimt, sich ein Bild von einem Dinge zu machen, dessen Merkmale alle negativ sind, sich ein Wesen vorzustellen, an welchem überhaupt nichts vorgestellt werden kann. Dr. Frick sagt in den Referaten über Herbarts Pädagogik: „Es ist ein Irrtum, daß die Seele von vornherein ein inhalts-, beziehungs-, auch vorstellungs- und bewußtloses Wesen sei, welches durch den Unterricht Vorstellungen und durch diese Begehrungen und schließlich den Charakter erhalte."

[2]) Zu den aus Lindners Encyklopädie entnommenen Sätzen (Seite 21) sagt Ufer (Seite 8): „Besondere Anlagen hat die Seele an sich nicht; die geistigen Züge der angebornen Anlage sind im körperlichen Organismus begründet. Die Seele kann aber eine Naturanlage erwerben (Siehe Seite 73) durch die besondere Lage, in die der Mensch durch seine Geburt und Lebensverhältnisse gesetzt wird.

orientieren. Bei den Talenten ist die organische Disposition für gewisse Vorrichtungen so stark ausgeprägt, daß es nur einiger Versuche bedarf, um das Individuum durch die Freude des Gelingens auf der einmal betretenen Bahn weiter zu führen. (Lindner).

„Besondere Seelenvermögen giebt es nicht; Denken, Fühlen und Wollen sind Zustände des Seeleninhaltes.

2) Körperliche Reize wirken auf die Seele; sie werden in der Seele empfunden (oder percipiert). Die Vermittelung besorgen die Nerven. (Ufer.) „Perceptionen sind also die ersten und einfachsten Produkte ihrer Thätigkeit, das Material aus dem nach und nach all ihre geistigen Gebilde entstehen. Sie bilden gleichsam die Nahrung, welche ihr während eines ganzen Menschenlebens zufließt; denn wenn auch die frühe Kindheit vorzugsweise als die Zeit zu bezeichnen ist, in der jeder den Sinnesreizen die frischeste und fruchtbarste Empfänglichkeit entgegen bringt und mehr neue Vorstellungen erwirbt, als in allen andern Perioden zusammengenommen, so schließt doch die Aufnahme neuer Wahrnehmungen mit der Jugend nicht ab; vielmehr führt jedes folgende Lebensalter, ein andrer Wohnort, die Zeit der Lehr- und Wanderjahre, das Amt u. s. w. der Menschenseele neue, eigentümliche Vorstellungen zu." (K. Lange).

„Dringen nun verschiedene Reize zu gleicher Zeit auf die Seele ein, so wirkt jeder mit dem Grade der Stärke, die er für sich allein hat, kann aber nicht dazu gelangen, sich allein in den Besitz der Seele zu setzen, weil mit ihm zugleich andere auftreten, die denselben Anspruch machen. Dadurch geraten die Empfindungsreize notwendig unter einander in Streit um die Perception, wobei jede mit der ihr eigentümlichen Stärke wirkt. Man sieht leicht, daß einige der Reize so sehr überwiegen können, daß alle andern weichen müssen, sie werden nicht ohne Hemmungen in die Seele treten, denn sie mußten einen Teil ihrer Kraft verbrauchen, um die ihnen gegenstrebenden Reize und Empfindungen, die ebenfalls percipiert sein wollten, hiervon abzuhalten und die Seele ihnen unzugänglich zu machen. Es wird sich bei diesen ein Mangel an Klarheit oder wohl gar Verworrenheit und Dunkelheit zeigen. Da auf die Seele des zarten, neugebornen Kindes viele Eindrücke erfolgen und dasselbe nicht die Kraft hat, wie bei Erwachsenen, sich zu widersetzen, so begreift man, wie sich das Kind — dasselbe gilt natürlich auch vom Tiere — anfangs in einem dumpfen traumähnlichen Zustande befinden muß. Der Erwachsene kann für denselben eine Analogie in sich finden, wenn er seine Aufmerksamkeit von allen bestimmt hervortretenden Organenempfindungen abzieht, in dem Zustande des gedankenlosen Vorsichhinsehens, bei welchem man sich den äußern und innern Eindrücken ganz überläßt, ohne daß eine einzelne Empfindung irgend eines Sinnes ins Übergewicht tritt." (Waitz, Grundlegung S. 69.)

„Je stärker und lebhafter die Vorstellungen und je fester sie unter einander verknüpft sind, desto leichter kann die Gedankenverbindung durchlaufen werden, desto öfter wird sie ins Bewußtsein treten. Die Anzahl und Art der herrschenden Gedankenkreise aber bestimmen das

geistige Gepräge eines Menschen, sie gleichen erworbenen Schätzen, die den eigentlichen Wert, den größern oder geringern Reichtum der Seele repräsentieren.“ (K. Lange.)

„Man darf sich die Schätze des Geistes nicht als tote Kapitalien denken, die da isoliert und schwerfällig unter der Schwelle des Bewußtseins ruhen, um nur selten sich wieder über dieselbe zu erheben. Eine solche Ansicht würde der Regsamkeit unseres Seelenlebens wenig entsprechen. Diese zeigt uns vielmehr, daß die in der Seele festgegründeten Vorstellungskreise in lebhafter Wechselwirkung zu einanderstehen, daß sie einander anziehen und hemmen und namentlich auf neu eintretende Wahrnehmungen bestimmend einzuwirken, sie an sich zu ziehen und mehr oder weniger zu verändern suchen. Die tägliche Erfahrung lehrt, daß wir fast jeder Perception alte Vorstellungen entgegensenden, welche das Neue sich einordnen, deuten und zum Verständnis bringen. Wenn der Furchtsame im Dunkel der Nacht eine leuchtende Weide für ein Gespenst hält, wenn das Kind die Puppe für ein Kind hält, so fassen sie die Außenwelt auf, nicht wie sie ist, sondern wie sie erscheint im Lichte bereits vorhandener Vorstellungen; diese sind gleichsam das mehr oder minder gefärbte Glas, durch welches die Außenwelt wahrgenommen, das innere Auge, mit dem die Perception erfaßt und zum geistigen Eigentum gemacht wird. Wir eignen uns Neues, Fremdes mit Hilfe des Alten und Bekannten an. Es ist dies ein Prozeß, der sich unzähligemal in uns wiederholt, auch wenn es sich nicht um äußere Wahrnehmungen handelt, ein psychischer Vorgang,der von der größten Bedeutung für alle Erkenntnis, ja für unser gesamtes geistiges Leben ist. Wir nennen aber die Seelenthätigkeit, die Neues mit Hilfe alter Vorstellungen erwirbt, geistige Aneignung, Apperception“. (Karl Lange.)

„Die Apperception ist diejenige Wechselwirkung zwischen zwei ähnlichen Vorstellungen oder Vorstellungsmassen, bei welcher die eine durch die andere angezogen, mehr oder weniger verändert und schließlich mit derselben verschmolzen wird“. (Lange.)

„Wofür man keine verwandten Gedanken, keine Anknüpfungspunkte, kein reiches Vorstellungsmaterial besitzt, dafür hat man auch kein Auge, keine Empfänglichkeit, kein Verständnis. Freilich darf den reichen appercipierenden Gedankenkreisen, schließlich eine nicht fehlen, wenn sie ihren Zweck vollständig erfüllen sollen: die sorgfältige Durchbildung und Gliederung. Wo die Vorstellungsmassen ungeordnet neben einander stehen oder an Unklarheit und Unbestimmtheit leiden, da zeigt sich jene flache Geläufigkeit, jenes vorschnelle Urteilen, wie es kritiklosen Köpfen eigen ist.

„Was die Assimilation des Nahrungstoffes für den Leib, das ist die Apperception für die Seele.“ (Lange.)

Alle geistigen Vorgänge lassen sich auf die Apperception zurückführen.

So lange die Vorstellungsgruppen unklar in der Seele vorhanden sind, was bei Kindern und unentwickelten Völkern der Fall ist, so lange werden sie in kindlichster Weise zu den vorhandenen Vorstellungen neue hinzutragen und verknüpfen, welche Gebilde erzeugen, die gar nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Bei dem Worte Gott wird es sich einen

alten Vater mit ernstem Angesicht und langem Barte denken; unter der Sonne eine Frau, die nie müde wird, Licht und Leben zu spenden u. s. w. Die Phantasie arbeitet und schafft in diesem Zustande.

„Sobald aber Klarheit in die Vorstellungen kommt, da wird es licht in der Seele und die verstärkten und vereinigten klaren Wahrnehmungen und Empfindungen erheben sich zu logischen Begriffen, zu Urteilen und klaren Denkakten." (Nach Lange.)

„Es wird sich allezeit die Intelligenz, die geistige Reife, die Fassungskraft eines Menschen richten nach der Menge und Beschaffenheit der appercipierenden Vorstellungsgruppen, über die er verfügt. Je zahlreicher und wohlgeordneter dieselben sind, desto leichter wird er sich überall zurechtfinden und in neue Gedankreise einleben; rasch und sicher appercipieren heißt verstehen. Andrerseits erklärt sich hieraus aber auch die Wahrnehmung, daß allzeit der Redner einen bedeutenden und nachhaltigen Eindruck bei seinen Zuhörern hinterläßt, der es versteht, den Vorstellungen und Anschauungen derselben möglichst nahe zu bleiben, der das Neue, das er darbieten möchte, stets anknüpft an wohlbekannte und doch nicht uninteressante Thatsachen und der auf diese Weise bei seinen Hörern verwandte Gedankenkreise in Bewegung zu setzen, sie zu geistiger Selbstthätigkeit anzuregen weiß. Ebenso wirken Gedichte, welche allgemein gefallen, nicht dadurch, daß sie etwas Neues lehren. Was man schon weiß, das malen sie aus; was jeder fühlt, sprechen sie aus. Allbekanntes, was jeder selbst sagen könnte, geben sie in neuer, schöner Form und wecken der dunklen Gefühle Gewalt, die im Herzen wunderbar schliefen." (Lange.)

Das Appercipieren (Begriffe bilden, Urteilen und Denken) erfolgt nach bestimmten Gesetzen. Sie lauten:

I. Gleiche Empfindungen oder Vorstellungen, d. h. solche, die ganz denselben Inhalt haben, reproduzieren einander = Gesetz der unmittelbaren Reproduktion. Das Kind und jung, schnell, fröhlich sind Vorstellungen von demselben Inhalte, sie reproduzieren einander, ebenso Mann und stark, thatkräftig, energisch, wie Greis und alt, langsam, gebückt. Die Anschauung bringt die Begriffe zur Festigkeit.

Warum reproduzieren aber gleiche Vorstellungen einander? Weil sie einen und denselben Inhalt haben und Empfindungen oder Vorstellungen gleichen Inhalts in der Seele sich völlig decken, d. h. zu einem Vorstellungs- resp. Erinnerungsbilde sich vereinigen.

Je öfter und in je mannigfaltiger Weise nun der Lehrer eine und dieselbe Vorstellung aufnehmen läßt, desto klarer und desto sicherer geht die Reproduktion vor sich.

II. Gesetz: „Verbundene disparate Vorstellungen reproduzieren einander = Gesetz der mittelbaren Reproduktion.

Was sind disparate Vorstellungen? Es sind verschiedenartige, mit einander gar nicht verwandte und vergleichbare Vorstellungen z. B.: Es soll die Geschichte der Schöpfung behandelt werden. Wenn der Lehrer sofort beginnt: „Am Anfange schuf Gott Himmel und Erde," dann hat das Kind gar kein Verständnis, kein Interesse für die Geschichte der

Schöpfung, weil gar kein verwandter Gedanke dafür in der Seele des Kindes vorhanden ist. Der Lehrer wird dem zuvor das Kind in die Natur führen, es auf den Himmel und die Erde und die Geschöpfe hinweisen. Nun kann es heißen: Jetzt hört an die Geschichte von der Schöpfung. (Also Vorbereitung.)

Die Gedanken von der Schöpfung sind durch ein Mittel verbunden — mittelbare Verbindung disparater Vorstellungen.

Ich habe die Zahl 3 und 4. Beide sind disparat, denn 3 ist nicht 4 und 4 nicht 3. Sollen sie verbunden werden, d. h. in Addition, Subtraktion u. s. w. mit einander in Verbindung treten, so habe ich beide zunächst aufzulösen in ihre Einheiten, in Einer. Nun gehe ich zu den Operationen über. Durch Zergliederung werden disparate Vorstellungen in Verbindung gebracht. Die Zergliederung, Veranschaulichung, Analyse disparater Vorstellungen — Apfel, rund, rot und grün — ermöglicht in andern Fällen die Verbindung.

Möve und Meer sind wieder zwei disparate Vorstellungen, wenn ich sie aber bei einer Schilderung des Meeres, also bei Bildung einer Vorstellungsgruppe mit einander verbinde, so wird Klarheit erzeugt. Und beide reproduzieren sich dann jederzeit. Bei der Nennung des Meeres tritt die Vorstellung Möve, und bei der Vorstellung Möve das Meer in das Bewußtsein. Disparate Vorstellungen sind durch ein Mittel zu verbinden.

III. Gesetz: Glieder von Vorstellungsreihen reproduzieren einander = ebenfalls mittelbare Reproduktion.

Ich gehe vor einer Kirche vorüber, in welcher eine Melodie gesungen wird. Da höre ich: Was Gott thut, das ist wohlgethan — sofort tritt mir die ganze Melodie vor die Seele, denn: Glieder von Vorstellungsreihen reproduzieren einander.

In der Nähe meines jetzigen Wohnortes liegen unweit Torgau die Süptitzer Höhen, auf welchen 1760 die Schlacht bei Torgau geschlagen ward. Da suche ich das Dorf Elsnig, in welchem der alte Fritz die Ordre zum Rückzuge schrieb; ich sehe den Busch (Torgauer Heide), aus welchen Ziethen kam u. s. w. — Glieder von Vorstellungsreihen reproduzieren einander.

Sehe ich den Hasen in das Maul und betrachte seine Nagezähne, dann denke ich weiter an das Kaninchen, Maus, Ratte, Bieber u. s. w.

Die Kenntnis dieser Gesetze ist für den Lehrer höchst notwendig. Es wird damit die wichtige Frage beantwortet: Wie erzeugt der Lehrer klare Vorstellungen? Die Antwort lautet:

1) Durch Vorführung intensiver (starker) Einzeleindrücke oder genaue und wiederholte Anschauung.

2) Durch aufeinanderfolgende Vorführung gleichartiger (zusammengehöriger) Einzeleindrücke.

3) Durch Analyse (Auflösung) zusammengesetzter Vorstellungen (Hase, Meer u. s. w.) und genaue Betrachtung der Einzelvorstellungen.

4) Durch Zusammenfassung des Zergliederten (Synthese).

5) Durch Verbindung disparater Vorstellungen mit bekannten (Vorbereitung, Hinweisung, Verknüpfung, Gesprächsform).

6) Durch Vorführung von Teilvorstellungen, welche die zugehörigen heben.

Die Perception, Apperception und psychologische Vorbereitung der Vorstellungen ist aber auch die Ursache der Hervorrufung von Gefühlen. Wir sehen so oft, daß Menschen verschiedener Stände, verschiedener Bekenntnisse so kalt und erbarmungslos an des Nächsten Not vorübergehen, so stolz und verächtlich auf seine Freude herniedersehen, daß der Rassen- und Nationalitätenhaß nicht selten die Gefühle der Menschlichkeit gänzlich zurückdrängt. Gewöhnlich liegt nur ein Mangel an Apperception vor: man kann sich nicht in die Lage des Nächsten versetzen, da dieser sich in ganz andern Gedankenkreisen bewegt, man vermag nicht mit ihm zu sympathisieren, da man noch nicht erlebt hat, was ihn bekümmert oder erhebt, sein Gefühl erweckt kein Verwandtes in der Seele des Zuschauers. Wo dagegen der Anblick des Leidenden oder sich freuenden Nächsten den Menschen lebhaft zurückversetzt in die Zeit des eignen Glücks oder Unglücks, wo man für sich selbst hofft oder befürchtet, was dem andern zuteil geworden, da wird ein starkes und lebendiges Mitgefühl so leicht nicht ausbleiben, da bezwingt es oft selbst harte Herzen. Der Weg zum Mitgefühl geht durch die Apperception. Aber nicht nur die sympathetischen, sondern auch die moralischen und intellektuellen Gefühle haben Apperception zur Voraussetzung. (Nach Lange.)

„Schließlich erübrigt noch, das Verhältnis der Apperception zum Begehren und Wollen festzustellen.

Wo den Vorstellungen ein verwandter Gedankenkreis entgegenkommt, um sie aufzunehmen, sich anzueignen, da können sie nicht nur infolge der zahlreichen Verbindungen, die sie eingehen, viel leichter reproduziert und dadurch verstärkt werden, sondern sie verfügen über genügende Hilfen, die zur Überwindung etwaiger Hemmung beitragen. Solche Vorstellungen aber, die sich lebendig im Bewußtsein zu erhalten wissen, von deren Gegenstande man sagt, „daß man dabei sei," entfalten eine eigentümliche Regsamkeit. Man freut sich ihres Besitzes und sucht sie immer mehr zu vervollständigen und zu ergänzen, mit einem Worte: man interessiert sich für dieselben, die appercipierten Gedanken sind der Sitz eines lebhaften Interesses. Letzteres aber schwebt gleichsam in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem völligen Zugreifen. Das Interesse wird so lebhaft, daß der sich Interessierende den Besitz seines Gegenstandes nicht nur erwünscht, begehrt, sondern auch unter Beseitigung aller Hindernisse will. Dieses bewußte Anstreben von Vorstellungen gegen ihre Gegensätze ist nichts anderes als Begehren, oder wenn es zugleich der Erreichbarkeit seines Zieles gewiß ist, das Wollen. Wer nicht ein lebhaftes Interesse für eine Sache empfindet, der geht auch nicht zum Wollen über.

Unzählige Einzelvorstellungen entstehen im menschlichen Gemüt, da jede Vorstellungsreihe der Sitz eines Begehrens werden kann. In der Wiege schon stellt es sich ein, und nachdem es ein ganzes Leben lang das

Thun und Handeln des Menschen bestimmt, sein Glück und Unglück geschaffen hat, verläßt es ihn erst mit dem letzten Atemzuge." [1]) (Nach Lange.)

(Vergleiche: H. Free: Die Lehre Herbarts von der menschlichen Seele, mit Herbarts eigenen Worten zusammengestellt. Bernburg. J. Bacmeister. Sept. 1885.)

4. Grundlehren der Herbartschen Ethik. [2])

Sie hat es mit dem sittlichen Urteil zu thun. Dasselbe steht aber nicht allein, sondern zerfällt in fünf sittliche Ideen. Wer sie befolgt, ist ein guter Mensch, und wenn er sie mit starkem, konsequenten Willen durchführt, ein edler, sittlicher Charakter. Sittliche Charakterstärke ist darum die Aufgabe der Erziehung.

Die fünf sittlichen Ideen sind: innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht, Billigkeit (auch Vergeltung genannt).

1) Innere Freiheit ist die Übereinstimmung des Wollens mit der sittlichen Einsicht oder die Überzeugungstreue. Sie steht dem Stumpfsinn, dem Mangel an eignem Urteil, der Gesinnungslosigkeit, dem Handeln gegen die bessere Überzeugung gegenüber.

2) Die Vollkommenheit ist das innerliche kräftige Kommen zur Fülle oder zum Wollen, wie es Intelligenz (geistige Kraft), geistiges Leben, Klarheit des Kopfes, Tapferkeit beweist. Aus dieser Frische entsprossen Religiosität, wissenschaftlicher Sinn, ideales, sittliches Streben.

3) Das Wohlwollen wirkt dem edlen Streben andrer nicht entgegen, sondern versenkt sich fördernd in den fremden Willen und unterstützt ihn nach Kräften. Es ist der Kern der sittlichen Ideen, die Sonne des Lebens. — Jonathan und David. —

4) Das Recht ist das Mißfallen am Streit und Unrecht. Im Streite tritt das Wollen verschiedener Personen hindernd und feindlich entgegen. Der Streit mißfällt! — Ahab und Naboth. —

5) Die Vergeltung oder Billigkeit. Wohlthaten sind um so rühmlicher, je uneigennütziger sie gethan werden, und ihr Glanz strahle um so heller, je weniger sie belohnt wurden. Ein absichtliches Wohl oder Wehe, das einer andern Person zugefügt wird, soll vergolten werden, dies fordert die Vergeltung. Nur verbietet das Gewissen, selbst Böses mit Bösen zu vergelten.

Fröhlichs Zusammenfassung.

Die wichtigsten Punkte der wissenschaftlichen Pädogogik lassen sich an den Zahlen eins bis sechs merken. Dieselbe enthält

---

[1]) Man lese in dem vorzüglichen Buche Dr. K. Langes: „Ueber Apperception", Verlag von Neupert in Plauen, Seite 35—40 weiter nach.

[2]) Nach Fröhlich: „Die wissenschaftliche Pädagogik." Seite 32.

ein Ziel (Tugend oder Charakterstärke der Sittlichkeit),
zwei Hilfswissenschaften (Ethik und Psychologie),
drei Hauptteile (Regierung, Unterricht, Zucht),
vier Formalstufen des Unterrichts (Klarheit, Association, System und Methode),
fünf praktische Ideen (innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht und Vergeltung),
sechs Klassen von Interessen (das empirische, das speculative, das ästhetische, das sympathetische, das soziale und das religiöse).

Vorstehende Aufstellung kann als mnemotechnisches Hilfsmittel beim Studium der Herbartschen Pädagogik dienen.

Fröhlich, wissenschaftliche Pädagogik. Seite 195. Auflage II.

5. Urteile über Herbart.

Die Ansichten gehen über Herbart weit auseinander. Viele loben, viele tadeln ihn.

a. **Lobende Urteile.** Professor Vaihinger zu Straßburg i. Elsaß sagt (siehe Erziehungsschule, Jahrg. IV, Nr. 1):

„Was Herbart der Psychologie gewesen ist, ist das unbestrittenste und unverwelklichste Blatt in seinem Ruhmeskranze. Er verjagte die Gespenster der „Seelenvermögen," welche selbst den „Alles zermalmenden" Kant noch getäuscht hatten. Er setzte an Stelle jener „Kräfte," deren sich die unorganische Naturwissenschaft schon durch Cartesius und Galilei erledigt hatte, welche die organische Naturwissenschaft trotz Molières beißenden Spott ernstlich eben damals abschüttelte — an ihre Stelle setzte er das gesetzmäßige Spiel der seelischen Grundphänomene, die scharfsinnige Theorie des Gleichgewichts und der Bewegung der Vorstellungen, die Lehre von ihrer Verbindung und Verschmelzung, ihrem Streit und ihrer friedlichen Complexion, ihrem Sichheben und Sichdrücken, ihrem Fallen, Steigen und Fließen. Daß erst dadurch die Psychologie aus ihrem noch halbmythologischen Stadium den Weg zu einer der Naturwissenschaft gleichwertigen positiven Wissenschaft einschlug, das ist nun allgemein anerkannt. Und hoch steht diese Psychologie, trotz ihrer metaphysischen Abstraktheiten, über der empirischen Psychologie der Engländer. Diese brachten es nie und bringen es selbst heute noch nicht hinaus über den schon von Hobbes entdeckten Grundprozeß der Association der Vorstellungen, der doch als ein relativ niedriger und so zu sagen psychomechanischer Prozeß nicht im Stande ist, jene feineren und tieferen Seelenvorgänge zu erklären, welche durch den von Herbart entdeckten, psychochemischen Apperceptionsprozeß erst faßbar und begreiflich werden. In diesem Sinne wurde Herbart der Begründer der deutschen Psychologie. Und diese Theorie der Seelenprozesse ist so wenig von der neueren „physiologischen" Psychologie überflüssig gemacht worden, daß deren verdienstvoller Hauptvertreter selbst ausdrücklich das Gegenteil erklärt hat: Die physiologische Analyse kommt an einen Punkt, wo die Vorstellungen, mögen sie noch so sehr organisch bedingt sein, ihren immanenten Gesetzen folgen. Und diese Gesetzlichkeit

derselben hat Herbart zum ersten Mal scharf formuliert und dadurch den weithinwirkenden Anstoß gegeben, auch die kompliziertesten physischen Phänomene in einfache Grundprozesse aufzulösen.

Aber der Mann, der in dieser Weise schonungslos die höchsten und inhaltreichsten Seelenprodukte in ihre elementarsten Bestandteile und allgemeinsten Gesetze analysierend verfolgte, wie er die komplizierte Erscheinungswirklichkeit in Monaden und Vorgänge zwischen ihnen zersetzt hatte, derselbe analytisch zerfasernde Geist pflanzte auf seinen Realismus einen ethischen Idealismus auf, der das schönste Zeugniß davon ablegt, daß Herbart jene Analyse durch Synthese zu ergänzen vermochte. Herbart wurde nicht bloß den Thatsachen gerecht: er wußte auch, was wir dem Ideale schulden. Wohl hatte er alle Seelenvorgänge in Relationen von Vorstellungen aufgelöst: aber die absoluten Wertschätzungen, die ethischen Beurteilungen blieben ihm fest stehen, ja er begründete sie fester denn je; selbst bei Platon und bei Kant war das Gute noch mit dem Nutzen legiert, um ihm Eingang zu verschaffen. Erst Herbart verschmähte jeglichen eudämonistischen Beisatz in direkter Fortbildung Fichtes, aber dessen überherbe Strenge mildernd durch Zusammenstellung des Guten mit dem Schönen. Die Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes, der Vergeltung sind ihm die ethischen Musterbegriffe, welche sowohl dem Leben der Einzelnen, als dem des Staates zur Regulative dienen. Es darf wohl erwähnt werden, daß die jetzt wieder in den Vordergrund tretende ethische Staatsidee von keinem schärfer als von Herbart aufgestellt worden ist, und daß einer ihrer heutigen Hauptverfechter, Schmoller, dem Herbartschen Arsenale manch schneidige Waffe verdankt. Und in diesem Zusammenhange mag auch gesagt werden, daß Herbarts Schriften von einem überall selbst durch die abstraktesten Begriffsschichten hindurchquellenden, warmen sittlichen Idealismus durchtränkt sind, daß seiner oft so nüchternen, so logisch strengen Feder Stellen entflossen sind, welche durch ihr ergreifendes Pathos, durch phantasievolle Diktion sich überraschend auszeichnen, und ebenso gut als „Lichtstrahlen“ dem allgemeineren Leserkreise sich darbieten ließen, wie hervorragende Aussprüche Hegels oder Schopenhauers.

Metaphysik, Psychologie, Ethik — alle drei verdanken Herbart außer der Strenge der Methode die fruchtbarsteu Gedanken. In der Pädagogik ist er ebenfalls bedeutend. Indem er als den zentralen Erziehungszweck die Ausbildung des Charakters in dem „bildsamen“ Individuum postulierte, wußte er dadurch die pädagogische Wissenschaft mit dem Geiste des sittlichen Ernstes zu durchdringen. Aber er versäumte darüber nicht die Methodik des Unterrichts, die besonders auf die Pädagogik der Volksschule den erheblichsten Einfluß gewann, während seine gymnasialpädadogischen Ideen, wenn auch in Österreich, so doch noch nicht in Deutschland genugsam beachtet sind. Andere Wissenschaften endlich, außer den vier aufgezählten, so die Ästhetik, verdanken Herbart Anregungen, welche bei seinen Schülern, besonders bei Zimmermann, die schönsten Früchte wissenschaftlicher Arbeit gezeitigt haben.“

Dr. Lindner (Schulrat) sagt im „Encyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde“ S. 377:

Herbarts unsterbliches Verdienst liegt in der Psychologie, die er nicht nur synthetisch aus gewissen spekulativen Obersätzen, sondern auch analytisch aus dem Gesamtgebiete der innern Erfahrung ableitet; ferner in seiner praktischen Philosophie (Ethik und Ästhetik im engern Sinne), welche von allen spekulativen Untersuchungen losgelöst und auf eine beschränkte Zahl von evidenten Urteilen über unbedingt gefallende und mißfallende Willensverhältnisse zurückgeführt zu haben, seine große Geistesthat ist und bleibt. Ethik und Psychologie sind aber die beiden Augen der Pädagogik, ohne welche diese nur gewöhnliche Routine bleibt, in die ein jeder mitsprechen darf. Deßhalb ist es kein bloßer Zufall, daß bei Herbart die Pädagogik der Ausgangspunkt und das Endziel aller Untersuchungen ist. Er ist, wie Professor Strümpell richtig bemerkt, der einzige Denker, der die Pädagogik nicht nur gelegentlich in seinen Werken berührte, sondern das ganze Gewicht seiner theoretischen und moralischen Lehren auf die Pädagogik einwirken ließ und sie zu einem wissenschaftlichen System konstruierte ... Kein philosophisches System bietet eine solche Ausbeute pädagogischer Grundwahrheiten, keines eine so tiefe und unerschütterliche Grundlage für eine wahrhaft wissenschaftliche Pädagogik, wie das Herbartsche.“ —

„Herbarts Vorgänger haben gewiß auf dem Felde der Erziehung große Erfolge aufzuweisen. Comenius fordert eine kunstgerechte Ausbildung des Menschen, welche sich auf die Natur gründen, den Gang der natürlichen Entwickelungsprozesse nachahmen müsse. Pestalozzi betonte mit großem Nachdruck die Notwendigkeit, die Erziehung auf die psychologischen Gesetze der Menschennatur zu basieren. Aber man mußte sich mit dieser Forderung in der allgemeinsten Gestalt begnügen, ohne sie irgendwie genau zu präcisieren oder zu ihrer Ausführung eine bestimmte Anweisung darbieten zu können, weil der damalige Stand der psychologischen Wissenschaft nicht die notwendige sichere Basis darbot. Erst in der Erkenntnis der bildenden Seele als eines Wesens, das in seinen Thätigkeiten und Zuständen einer durchgängigen innern Gesetzmäßigkeit folgt, konnte man die feste Grundlage für eine planmäßige erziehliche Thätigkeit besitzen. Bisher war sie nur dunkel erkannt, fast nur ahnend erstrebt worden. Herbart war es, der auf Grund seiner außerordentlichen wissenschaftlichen Bildung, seines tiefen, strengen Denkens und seiner unbestechlichen Wahrheitsliebe bestimmte Resultate gab.“ —

Dr. Otto Frick (Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle in „Einheit der Schule“ Seite 12):

„Herbart ist eine Größe, und zwar eine pädagogische Größe ersten Ranges, der geniale Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik und auch einer rationellen Didaktik, und er wird Ausgangspunkt bleiben und werden für alle, welche den Begriff einer wissenschaftlichen Pädagogik und wissenschaftlichen Didaktik erfaßt haben oder auch erfassen wollen, auch

dann, wenn man nicht auf seine Worte schwört, was wenig in seinem Sinne wäre, auch dann, wenn man weiß, daß Wesentliches von dem, was er gedacht, auch schon Comenius, Pestalozzi u. a. vor ihm gedacht hatten und viele seiner Wahrheiten auch bereits von Lessing, Goethe, Fichte u. a. ausgesprochen sind, auch wenn man seinem philosophischen System als System nicht zugethan ist, seine psychologischen Grundanschauungen nicht unbedingt, noch in ihren letztem Konsequenzen sich aneignet, endlich in den religiösen oder kirchlichen Anschauungen seines Zeitalters nicht mehr genüge findet. Dennoch kommt dieser Didaktik ein anderer als nur historischer Wert zu; dennoch enthält sie Momente, denen man, wie der Didaktik des Comenius und der Pädagogik Pestalozzis einen bleibenden Wert wird zuerkennen müssen; es sind hier Schätze verborgen, die noch nicht genügend erkannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, welche gerade für die Gegenwart von besonderer Bedeutung zu werden verheißen." —

Tadelnde Urteile über Herbart.

a) R. Rißmann: Preuß. Lehrerzeitung, 11. Jahrgang Nr. 187.

„Von den pädagogischen Tagesfragen nimmt keine die öffentliche Diskussion mehr in Anspruch, als die nach der Berechtigung des Herbartianismus. Die Ausdehnung, welche diese Bewegung seit etwa einem Jahrzehnt genommen hat, ist für jeden Kenner Herbarts kaum begreiflich. Wird man heutzutage in gewissen Kreisen nicht müde, diesen Denker als pädagogischen Bahnbrecher ersten Ranges zu feiern, so war davon zu Lebzeiten des Philosophen und auch noch lange nach seinem Tode keine Rede. Sein erstes pädagogisches Hauptwerk, die 1806 erschienene „Allgemeine Pädagogik", fand fast gar keine Beachtung. Größeren Erfolg hatte der „Umriß pädagogischer Vorlesungen" von 1835 und 1841. Jedoch auch hier reichte die Teilnahme der Zeitgenossen nicht im entferntesten an die beinahe alles Maß übersteigende Wertschätzung, die ihm jetzt von einem Teile der pädagogischen Welt gezollt wird. Als Herbart 1841 in Göttingen starb, hinterließ er keinen Jüngerkreis, keine Schule. Diese gestiftet zu haben, ist das Werk seiner Epigonen Stoy und Ziller.

Gewiß trugen mancherlei Umstände die Schuld daran, daß Herbart von seinen Zeitgenossen vernachlässigt wurde. Der Hauptgrund scheint nur darin zu liegen, daß der Göttinger Philosoph seiner Zeit nichts Neues zu sagen wußte. Die Idee des „erziehenden Unterrichts", in welcher die Pädagogik Herbarts unstreitig gipfelt, war für die Zeitgenossen Pestalozzis nichts Neues. Wenn der große Schweizer auch diese Bezeichnung nicht gebraucht hatte, so hatte er doch die Sache vertreten, und seine Zeitgenossen hatten ihn gerade in diesem Punkte sehr wohl verstanden. Herbart steht in seiner Pädagogik nicht auf einem selbstgeschaffenen Boden, sondern auf dem Grunde Pestalozzis. Freilich hat er diesen Grund genauer umschrieben, indem er die „harmonische Menschenbildung" Pestalozzis als Bildung des sittlichen Charakters bestimmte; ebenso hat er diesen Boden fester begründet, indem er die Didaktik von dem psychologischen Begriffe des

Interesses abhängig machte; aber er bleibt trotz aller dieser unzweifelhaften Verdienste, die ihm niemand streitig machen wird, der Nachfolger Pestalozzis. Dieser letztere ist der Bahnbrecher, der geniale Pfadfinder, der unser Erziehungswesen auf einen neuen Weg geleitet hat. Durch seine Ideen ist Herbart angeregt worden; seine Bahnen ist der Göttinger Philosoph gewandelt.

Daß gerade jetzt Herbarts Lehren so viel Teilnahme finden, liegt vielleicht daran, daß in der Schule unserer auf das Materielle gerichteten Zeit jene Ideen Pestalozzis, die einst das gesamte Erziehungswesen bewegten, etwas in den Hintergrund getreten sind, und das Lernen gepflegt wird, nicht in erster Linie um der Charakterbildung willen, sondern um nutzenbringende Kenntnisse und Fertigkeiten zu gewinnen. Jeder redlich Denkende wird dieses Wiederaufleben Pestalozzis in seinem Epigonen Herbart mit Freuden begrüßen; das aber, wogegen man sich wenden muß, ist die Verdrehung der Thatsachen, wie sie von gewissen Pädagogen geradezu systematisch betrieben wird. Herbart ist ein hochverdienter Schüler Pestalozzis, aber auch nichts mehr, unter allen Umständen nicht der Bahnbrecher ersten Ranges, als den man ihn feiert. Ihn etwa deshalb höher zu stellen, weil er seine Gedanken systematisch dargestellt und wissenschaftlich begründet hat, wäre dasselbe, als wollte man auf anderm Gebiete Paulus den Vorrang vor Christus einräumen.

Nicht viel anders verhält es sich mit der übertriebenen Wertschätzung, die man hier und da dem Philosophen Herbart entgegenbringt. Hier geht der Denker zwar durchaus eigene Wege; aber bisher hat sich außer seinen eigentlichen Schülern noch kein Philosoph entschließen können, diese Bahnen als allgemein passierbare zu bezeichnen. Man betrachtete sie bisher und betrachtet sie noch als seitab liegende Steige eines einsamen Denkers, dem man zwar eine ungewöhnliche Schärfe des Intellekts nicht absprechen kann, dem es aber an dem einen fehlte, was insbesondere dem Philosophen not thut: an der rechten Würdigung des Thatsächlichen. So kann es denn nicht wunder nehmen, daß seine Wege von dem anfänglich gesteckten Ziele abführen, und schließlich in einem wirren Gestrüpp subjektiver Ansichten und metaphysischer Einbildungen endigen. Daß sie freilich auch über schätzbare Aussichtspunkte führen, die ohne Herbarts Werk vielleicht jetzt noch für uns unzugänglich wären, soll dabei nicht im geringsten geleugnet werden. Herbart hat wirklich die Philosophie, insbesondere die Ethik und die Psychologie, in verschiedenen Punkten aufs erfreulichste gefördert; wir verdanken ihm in mehr als einer Hinsicht einen erheblichen Fortschritt; sein System als Ganzes aber gilt gegenwärtig bei allen unparteiischen Forschern als verfehlt. Selbst diejenigen Philosophen, die sich nach ihm nennen, haben seine Lehre teils in verschiedenen recht wesentlichen Punkten abgeändert, teils aber interpretieren sie dieselbe ziemlich willkürlich und konstruieren so mit Kunst und gutem Willen ein System, das allerdings der Wirklichkeit nicht gar zu grell widerspricht, im übrigen aber der echten Lehre Herbarts ziemlich unähnlich ist. Das Schwören auf die Philosophie des Göttinger Weltweisen ist einzig und allein die Sache derer, die weder Zeit noch Lust fanden, ihr gründlicheres Nachdenken zu widmen; und die

deshalb gewissen Gewährsmännern blindlings Glauben schenken, oder solcher, denen der Zweifel an der Überlieferung, womit nach Deskartes alles Philosophieren zu beginnen hat, als Frevel gilt, die demnach zum Dogmatismus prädestiniert sind. Samt und sonders aber sind es Leute, die, so tüchtig sie in dieser oder jener Hinsicht sein mögen, in Bezug auf Philosophie nicht beanspruchen können, gehört zu werden.

Alles in allem steht für die unparteiische Forschung fest, daß sich Herbart zwar in vielen Beziehungen in Pädagogik und Philosophie wesentliche Verdienste um die Förderung dieser Wissenschaften erworben hat, daß aber die Bedeutung, die ihm von seiten des seinen Namen tragenden Jüngerkreises beigelegt wird, eine vielfach übertriebene ist. Herbart kann mit Recht weder als Bahnbrecher ersten Ranges auf dem Felde der Erziehung bezeichnet werden, noch kann man ihn als Philosophen den Denkern ersten Ranges gleichstellen.

Die Schuld, eine solche Verwirrung des Urteils hervorgerufen zu haben, trifft fast ausschließlich die beiden nun verstorbenen Pädagogen Stoy und Ziller. Beide haben den Herbartkultus, der gegenwärtig zum Schaden unserer ganzen Entwickelung grassiert, in ihrer weitragenden Stellung als Universitätslehrer systematisch herangebildet." —

b) Dr. Dittes: Pädagogium, Maiheft und ff. 1885.

Es ist die Herbartsche Anlage der Pädagogik deshalb verunglückt, weil sie ein bloßer Wurf auf's Geratewohl ist, aller rationellen Begründung und genetischen Entwickelung entbehrt, bloß ein mechanisches Aggregat, nicht aber ein organisches Gebilde ist. Man hätte erwarten sollen, daß Herbart den Grundriß für sein pädagogisches System aus seiner Ethik, oder aus seiner Psychologie, oder aus beiden deduzieren werde; denn die Disposition der Pädagogik dürfe nicht beliebig gemacht werden, sondern müsse in natürlicher Weise aus ihrem Gegenstande herauswachsen, falls sie sich als einleuchtend, als motiviert, als der Sache angemessen, als erschöpfend, widerspruchslos, fruchtbar und leicht überschaulich erweisen soll. Davon seien aber bei Herbart nur sporadische und unsichere Spuren zu finden. Der Einfluß seiner verkehrten Psychologie, seiner Unbekanntschaft mit der Kinderwelt, wie mit den Verhältnissen des konkreten Lebens überhaupt, sein hieraus erklärlicher Irrtum, daß die Jugend das Ganze des pädagogischen Zweckes umfasse: alle diese Umstände verhinderten bei ihm eine natur- und sachgemäße Gliederung der Pädagogik. Weil alles dem einen Zwecke der Tugend untergeordnet wird, so sind die meisten Begriffe außer Rand und Band gerissen, unnatürlich überladen und gedehnt oder ausgepreßt und eingeschnürt, zudem oft an ganz unpassende Stellen gesetzt. Daher stammte die nebensächliche oder oberflächliche Behandlung der Gemütsbildung sowie der physischen Erziehung, obwohl diese Angelegenheiten oft gestreift und als wichtig bezeichnet würden. Viele für die Pädagogik wichtigen Momente kommen gar nicht zur Behandlung: so der Geschlechtsunterschied, die Erziehung der Mädchen, die Nationalität, die Konfession, die Prinzipien der Natur- und Kulturgemäßheit, die Grundsätze, daß der Unterricht wahr und praktisch sein müsse u. s. w.

„Die Grundbegriffe der Herbartschen Pädagogik, die in der Theorie vom erziehenden Unterrichte zusammengefaßt sind, müssen als mißlungen bezeichnet werden, was Herbart selbst bekennt.“

„In Wirklichkeit“, schreibt er (Herbart), „ist die Hoffnnng, welche hier auf den Unterricht gesetzt wird, bei der Mehrzahl der Individuen um nichts sicherer als die, welche sich an die eigentliche Zucht knüpft. Denn es gehört schon viel dazu, irgend ein Wissen zur Gelehrsamkeit zu steigern; aber es gelingt noch weit schwerer, daran die Charakterzüge eines Menschen zu befestigen. Hierzu ist nötig, daß das Gelernte zugleich empfunden sei, und daß sehr große Massen des Gelernten eine tiefe Gesamtempfindung bewirken, mit welcher sich eine logische und praktische Ausbildung von Begriffen, Maximen und Grundsätzen verbinden muß. Nun läßt sich zwar nachweisen, wie der Unterricht gestaltet werden solle, um eine solche Wirkung mit möglichster Wahrscheinlichkeit hervorzubringen, und das ist in der Pädagogik gezeigt worden; aber wie weit man sich diesem Ziele nähern werde, hängt von den Individuen ab. Wer es nicht aus Erfahrung weiß, nicht in ganz bestimmten Fällen beobachtet hat, wie schnell ein sorgfältig eingeprägtes, sogar mit Interesse aufgefaßtes und jahrelang glücklich durchgebildetes Wissen bei veränderter Lage eines jungen Menschen wieder verschwindet und kaum eine Spur seines Daseins zurückläßt; wie leicht ganz entgegengesetzte Meinungen und Bestrebungen Platz finden; wie entschieden die Naturanlagen das ihnen gerade Zusagende aus der Umgebung an sich ziehen, ungeachtet der dagegen getroffenen Vorkehrungen: wer das nicht gesehen hat, der wird es sich nicht vorstellen und kaum glauben können“.

Am Ende seines Lebens (nach mehr als vierzigjährigem redlichen Bemühen, im Hinblicke auf sein Hauslehrerleben und seine pädagogischen Seminare in Göttingen und Königsberg) sieht sich Herbart genötigt, dies Bekenntnis abzulegen. Hätten doch die eifrigen Herbartianer, schreibt Dittes, welche gerade mit dem Schlagworte vom „erziehenden Unterricht“ das höchste Lob ihrer Bestrebungen und Verdienste ausdrücken wollen, diese Klagen und Bekenntnisse ihres Meisters zu Herzen genommen! Es wäre dann mancher Streit und Irrtum vermieden worden. Wenn der Altmeister selbst, durch die Erfahrung belehrt, zugesteht, daß „in der Wirklichkeit“ die Hoffnung auf den Unterricht um nichts sicherer sei als die auf die Zucht; daß man zwar eine plausible Theorie des erziehenden Unterrichts aufstellen könne, daß aber die praktischen Erfolge von den Individuen und Naturanlagen abhängig seien; daß man oft auch die Früchte des gründlichsten mit Interesse aufgenommenen Unterrichts schnell dahin schwinden sehe, so daß er trotz aller getroffenen Vorkehrungen „kaum eine Spur“ zurücklasse — wenn Herbart dies selbst eingesteht, so sollten seine Bekenner sich nicht gar so wichtig machen mit ihrem „erziehenden Unterrichte“, zumal gerade die lautesten unter ihnen keine epochemachenden Leistungen aufgewiesen, zum Teil sogar kaum das Lehrlingsstadium überschritten haben und ihre Unreife in auffallender Weise verraten. Statt sich in hochtrabenden Worten zu ergehen, sollte man nun endlich einmal

mit thatsächlichen Erfolgen die Wirkung des spezifisch erziehenden Unterrichts demonstrieren. Ziller hat ja zwanzig Jahre lang in seinem Seminare samt Übungsschule vollkommen freie Hand gehabt, die Kraft des echten Ringes zu erweisen. Hat er Erziehungsresultate geliefert, welche in anderen Schulen nicht erreicht werden? das müßte sich doch thatsächlich beweisen lassen. Oder können die Herren Vogt, Rein, Zillig u. s. w. in ihren Wirkungskreisen eine bahnbrechende Praxis aufweisen? Wohlan, so mögen sie die deutschen Schulmänner zu sich einladen, um ihnen den Pfad zum Heil zu zeigen. Gern würde der Lehrerstand alle moralischen Gebrechen der Nation heilen, wenn er es nur vermöchte. Wer also diese Kunst besser versteht als alle „Vulgärpädagogen" und alle Männer, die in der Geschichte des Schulwesens einen Namen haben, der ist bei seiner Ehre verbunden, den irrenden Berufsgenossen den rechten Weg zu zeigen, aber wohlgemerkt, in der Wirklichkeit, wie sich Herbart ausdrückt. Denn der Worte über den erziehenden Unterricht sind seit achtzig Jahren genug gewechselt, es ist Zeit zu Thaten. Kann man aber solche nicht produzieren, so höre man endlich auf mit übertriebenen Verheißungen von der Macht des Unterrichts, weil sonst diejenigen, welche nicht Wunder wirken können, in den Verdacht gebracht werden, als ob sie nur aus Unfähigkeit oder bösem Willen das Beste versäumten, was man von ihnen erwarten könne.

Mit derselben Schärfe greift Dittes die Herbartsche Psychologie an, die er als „theoretischen Nihilismus" bezeichnet. Die Ethik nennt er „ein erkünsteltes Mosaikwerk, in welcher zwar einzelne Stückchen schön und gut sind, das aber als Ganzes weder Einheit noch Wert, noch Halt hat. Denn sie ist nicht nur logisch mangelhaft, sondern verfehlt auch die sittlichen Elemente selbst, verschiebt das sittliche Urteil, hat keine praktische Kraft und Bedeutung und ist nicht aus dem Leben für das Leben."

„Mein Votum geht dahin — so schließt Dittes seine Kritik —, daß Herbart in der Geschichte der Pädagogik nicht ohne Bedeutung ist, daß sein Name in Ehren gehalten zu werden verdient, und daß auch manche Stellen seiner Schriften, besonders etliche treffende Sentenzen, von bleibendem Werte sind; daß aber sein System als Ganzes mißlungen ist, und daß die Herrschaft desselben nur zu großem uud vielfachem Schaden, ja zu tiefgehendem Verderben für das Erziehungs- und Unterrichtswesen gereichen könnte."

Auch der schärfste Richter hat den Herbart nicht vollständig verurteilen können: „er ist nicht ohne Bedeutung in der Geschichte der Pädagogik und sein Name verdient in Ehren gehalten zu werden." Die Zukunft wird über Herbarts Bedeutung vollständig ihr Urteil sprechen, zur Zeit sind die Ansichten in Folge der Erregung, die sich vielfach zeigt, noch getrübt. So viel steht fest: „Herbart hat den wissenschaftlichen Ausbau der Pädagogik gewaltig angeregt und schon gefördert; alle die Arbeiten, die aus seinen Werken entstanden sind, wollen zur Förderung des wichtigen Erziehungswerkes beitragen und werden es auch, das eine mehr, das andre weniger. —

Zweites Kapitel.

Die Herbartianer und ihr Ausbau der Pädagogik Herbarts

1. Tuiskon Ziller.

1. Tuiskon Ziller wurde am 22. Dezember 1817 zu Wasungen im Meiningschen geboren, wo sein Vater Rektor war. Er besuchte das Gymnasium zu Meiningen und studierte in Leipzig Philologie. Bis zum Anfange der funfziger Jahre war er Lehrer am Gymnasium zu Meiningen, ging dann wieder nach Leipzig, um noch Jura zu studieren und habilitierte sich 1853 durch eine rechtsphilosophische Abhandlung. Eine mehrjährige Schulpraxis in Meiningen hatte ihn an die Pädagogik für immer gefesselt, daher kam es, daß er 1856 seine erste pädagogische Schrift: „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" veröffentlichte. Im folgenden Jahre folgte: „Die Regierung der Kinder." Seine reformatorischen Ideen erweckten Aufsehen. Mit Dr. E. Barth errichtete er nach den Grundsätzen Herbarts, die er vertrat, eine Übungsschule und dazu an der Universität ein akademisch-pädagogisches Seminar, dessen Mitglieder in der Übungsschule unterrichteten. 1865 erschien Zillers Hauptwerk: „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte." 1868 ward der Verein für wissenschaftliche Pädagogik gegründet, der sich durch ganz Deutschland und Österreich Freunde erworben hat. Der Verein giebt ein Jahrbuch heraus. Ziller leitete den Verein. 1876 erschienen die „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" und 1881 die „Allgemeine philosophische Ethik." 1883 erlöste ihn der Tod von schweren Leiden. Er war lange Zeit schwerhörig, litt an den Nieren, was die Wassersucht nach sich zog.

2. Gedanken aus dem Werke: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.

Das Werk zerfällt in zwei Hauptteile:

a. Das Verhältnis des Unterrichtes zur Regierung und Zucht.

§ 1. Regierung und Unterricht.

§ 2. Doppelte Art des Unterrichtes.

§ 3. Die weltlichen und kirchlichen Gesellschaftskreise in ihrem Verhältnisse zum Unterrichte.
§ 4. Die Schule als Erziehungsanstalt.
§ 5. Umfang des Unterrichtes.
§ 6. Der Unterricht im Verhältnis zur Zucht im allgemeinen.
§ 7. Die Kunst des Unterrichtes u. s. w.

b. Nähere Bestimmung des Unterrichtszweckes.

§ 12 u. 13. Interesse und Begehren.
§ 14. Das unmittelbare Interesse im Verhältnis zum mittelbaren Interesse und zur Liebe.
§ 15. Vielseitigkeit des Interesse als Schutzmittel gegen Begierde.
§ 16. Vielseitigkeit des Interesse als Hilfsmittel für irdische Wirksamkeit.
1 17. Vielseitigkeit des Interesse als Rettungsmittel bei Stürmen des Schicksals.
§ 18. Vielseitigkeit des Interresse als Vollkommenheit.
§ 19. Vielseitigkeit des Interesse als Persönlichkeit.
§ 20. Vielseitigkeit des Interesse als Individualität.

In dem § 1 „Regierung und Unterricht" heißt es:

„Die Regierung der Kinder (sie hat den äußern Zweck, Ordnung zu schaffen und das Kind in Schranken zu halten) bedarf der Beschäftigung derselben, um Unfug und Zügellosigkeit, wozu ihre natürliche Unruhe beim Müßiggehen hinneigt, von ihnen ferne zu halten, und die Unordnungen, die sich bei ihnen mit einem ungeregelten Thun verbinden, abzuschneiden."

„Der Lehrer muß fortwährend, besonders in der Schule, wo die Regierung am schwierigsten ist, alle Zügel derselben in den Händen halten. — Durch alle Milde, welche die Fügsamkeit des Zöglings gestattet, muß doch immer die Festigkeit der Regierung hindurch leuchten, welche jeden Augenblick entschlossen ist, auf jedem bedrohten Punkte den Zögling in seinen Schranken zu halten."

„Für die Praxis des Schullebens setzen wir die Führung eines Klassenbuches (Zensur- und Führungsbuch) voraus, dessen Inhalt dem Schüler, soweit es nötig ist, in die Erinnerung zurückgerufen werden muß."

„Man muß streng darauf sehen, daß die Schüler pünktlich zur Schule kommen."

„Während des Unterrichtes müssen Ruhe und Ordnung herrschen" u. s. w. —

§ 2. Doppelte Art des Unterrichtes.

„Es giebt zwei Hauptarten des Unterrichtes. Die eine ist die, in der nicht zugleich erzogen werden soll (alle Berufungsanstalten, als Lehrlingsschulen, landwirtschaftliche, Gewerbe-, Handels-, Schiffahrts-, Berg-, Forst-, Bau-, Tierarznei-, Kunst- und Militärschulen, Fakultäten für Theologie, Jurisprudenz, Medizin u. s, w.). Hier hat der Unterricht das gemeinsame Merkmal, daß es dabei nur auf die durch das Lernen und Üben dem Lehrlinge zu gewinnenden Kenntnisse und Fertigkeiten ankommt, und diese der einzige Zweck (?) aller auf seine Bildung berechnenden

Bestrebungen sind, folglich die Erziehung ausgeschlossen ist. Was in den Lehranstalten wirklich für die Erziehung geschieht (Universitätsgericht, Persönlichkeit des Lehrers, Schulordnungen), ist nicht ein Erfolg absichtlicher Veranstaltung, sondern zufälliger Umstände, welche außerhalb der Erziehung liegen."

Die zweite Art des Unterrichtes giebt dem Lernenden nicht nur eine intellektuelle Bildung, sondern ist für ihn zugleich Erziehung. Das Ziel des erziehenden Unterrichtes ist darauf gerichtet, dem Schüler nicht nur zu Kenntnissen zu verhelfen, sondern sein persönliches Wollen zu bestimmen, weil nicht in den Kenntnissen, sondern im Wollen der Wert des Menschen liegt. Der Lernende soll durch den erziehenden Unterricht zur Sittlichkeit oder zum Glauben als der religiösen Form der Sittlichkeit erhoben werden; alles Wissen und Können, das der erziehende Unterricht giebt, muß zugleich der sittlich religiösen Charakterbildung der Zöglinge dienen. Dem erziehenden Lehrer sind Geschicklichkeit ohne Gesinnung, Redegewandtheit ohne sittlichen Charakter, Wissenschaft ohne Gewissen nichts. Es ist die christliche Gesinnung, der die moralische Würde, das göttliche Urbild der Menschheit, welches zugleich Gottes Ebenbild ist, als zu realisierendes Musterbild vorschwebt, und durch welche sich der Zögling des Menschen Sohn, der Gottes Sohn ist, dem ewigen, allgemein gültigen Ideal des sittlichen religiösen Menschen annähert, und die Kindschaft bei Gott erwirbt. Statt einer Lese-, Schreib-, Rechnen-, Katechismus- oder irgend einer andern Art von Lernschule muß die Erziehungsschule, wie es Pestalozzi ausdrückte, eine Menschenschule sein, und zwar soll die Volks- und Realschule so gut wie das Gymnasium eine Schule der Humanität sein. Der Zielpunkt des Erziehungsunterrichtes liegt in der Reinheit der Gesinnung. Der Zögling solle statt in den Schlamm des gemeinen und platten Lebens zu versinken, einen Schatz für die Ewigkeit auch in einem realen Jenseits erwerben."

„In der Wissenschaft aber hat zuerst Herbart den Jugendunterricht abgezogen von dem Streben nach bloßer Aufklärung und Erkenntnis, und den Begriff des Erziehungsunterrichtes, von welchem vor ihm nur einzelne Seiten aufgefaßt waren, vollständig entwickelt, ohne ihn jedoch mit den religiösen Begriffen in Verbindung zu setzen, was er dem praktischen Erzieher überließ, in dem sich sicherlich die Tugend von der Frömmigkeit nicht trennen darf."

§ 3. Die weltlichen und kirchlichen Gesellschaftskreise in ihrem Verhältnis zum Unterrichte.

„Von den Eltern werden die Schulen durchgängig bloß als Vorbereitungsanstalten für den Staatsdienst und das Leben überhaupt angesehen, und die Lehrer wollen als Beamte des Staates oder der bürgerlichen Gemeinde oder bloß als Diener der Kirche thätig sein. So ist in ihren Augen die Erziehungsschule zur gesellschaftlichen Fachschule herabgesunken, und die höhere Sorge für den Zögling als einzelnen wie das Verhältnis der Erziehungsschule zur Familie muß demnach in den Hintergrund treten. — Eine vollständige Besserung kann aber

erst dann eintreten, wenn die Staatsgewalt das abstrakte Staatsrecht, nach welchem sie bisher die Schulangelegenheiten verwaltet hat, fallen läßt, und das Prinzip des Staatsschulwesens mindestens für die Erziehungsschule völlig aufgegeben wird. Auch bei den städtischen Obrigkeiten dürfen die Schulrechte nicht bleiben. Ebenso wenig darf die Erziehungsschule eins sein mit der kirchlichen Gemeinde oder ihr untergeordnet werden. — Es müssen nämlich die Familien, deren Angehörige der Erziehungsschule angehören, zu selbständigen Erziehungsgemeinden und deren Vertreter müssen unter der Mitwirkung von Lehrern zu mannichfachen Organen, die zur Leitung der Schule berufen, aber von den Organen der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinden gesondert sind, weiterhin aber zu Kreis- und Provinzial-Erziehungsschulgemeinden und ihren Organen zusammentreten, um alle außerhalb der Methodik liegenden Funktionen zu übernehmen, welche gegenwärtig die weltlichen und kirchlichen Behörden über Erziehungsschule und Erziehungslehrer ausüben." (Siehe Seite 55 u. ff. der Grundlegung.)

§ 4. Die Schule als Erziehungsanstalt.

„Ziller geht hier von der Behauptung aus, daß alle unsere Schulen Lernschulen sind, wie aus den Schulzeugnissen, Examinas und Lehrplänen zu sehen sei. „Demnach ist unverkennbar, daß die Schulen zum Teil nicht durch pädagogische Grundsätze beherrscht werden. Am meisten ist das allerdings bei den Gymnasien der Fall. Man sollte sich nicht durch die zweifelhaften und in Dunkel gehüllten Anfänge der antiken Bildung verleiten lassen, eine Erklärung zu finden oder phantastische Gedankensysteme aufzuführen, welche den Ursprung der Völker und Staaten, des Rechtes oder der Philosophie durch geistvolle Association der Vorstellungen zu erklären suchen. Man sollte die Jugend, die zur Tugend hingeführt werden soll, vor solchen gelehrten Phantasieen bewahren. Man sollte ferner von dem Studium der alten Sprache nicht rühmen, es liege darin unmittelbar und ohne weiteres eine formal bildende Kraft, durch welche die Jugend einen Zuwachs an einem ganz allgemein schärfern und tiefern Denken erlangt. Wohl giebt die Sprache durch Grammatik, Onomatik, Stilistik einerseits wie durch den Inhalt der Litteratur andrerseits zu der feinsten, vielseitigsten Zergliederung der Gedanken Veranlassung. Aber der rein sprachliche Gewinn läßt sich schon durch ähnliche Operationen mit Hilfe der neuern Sprachen und der Gewinn aus der Litteratur schon durch Übersetzungen im Ganzen erreichen." (S. 82.)

„In Schulen, die nicht bloß Lehranstalten, sondern zugleich Erziehungsanstalten sein sollen, darf der Beziehungspunkt der Sittlichkeit oder des Glaubens, wodurch der Einzelne seinem höchsten Zwecke sich annähert, niemals aufhören, Mittelpunkt der gesamten Thätigkeit zu sein, und noch weniger darf er gänzlich aus dem Gesichte verschwinden. In dieser Beziehung hat das Zeitalter der Reformation ein glänzendes Beispiel gegeben. Denn nicht nur in den nach der kirchlichen Reformation teils neu eingerichteten, teils aus den weltlichen Schreibschulen in Lehr- und Erziehungsschulen umgewandelten Volksschulen (in ihnen sollte, wie Luther sagt, die

heilige Schrift die fürnehmste und gemeinste Lektion sein), sondern auch in den gelehrten Schulen sollte der christliche Glaube der Brennpunkt des ganzen Unterrichtes sein . . . Von der dagegen erfolgten Reaktion ist schon oben die Rede gewesen, nämlich in bezug auf die Verdrängung des Religionsunterrichtes aus den Elementarklassen und die Selbständigkeit der übrigen Unterrichtsfächer. Gegenwärtig ist nun zwar die biblisch christliche Lehre wieder eingedrungen in die Elementarschule, ja selbst in die Kindergärten . . . . aber die Selbständigkeit der verschiedenen Unterrichtsfächer, die neben dem Religionsunterrichte stehen, hat sich erhalten, und die Meinung verbreitet sich in neuerer Zeit immer mehr, die meisten Unterrichtsgegenstände seien von dem sittlich religiösen Zwecke nicht abhängig. Hiermit ist der Erziehungszweck trotz allem aus dem Mittelpunkte des Ganzen herausgerückt." (S. 96 u. 97. Aufl. 2.)

„Soll der Erziehungszweck in den Mittelpunkt des Ganzen gerückt werden, so wird es geschehen durch die Gruppierung alles Unterrichtes um den Gesinnungsunterricht, und andernteils durch Hervorhebung des biblischen Gesinnungsstoffes und durchgängige Rückbeziehung alles Inhaltes des übrigen Gesinnungsstoffes auf die biblische Lehre des Christentums, welche in ihren sittlich religiösen Momenten durch Ethik und Religionsphilosophie im allgemeinen bestätigt wird.

„Um alsdann die Mischung der verschiedenen Elemente zu verhüten, die in solchen Schulen vereinigt sind, müssen in einer und derselben Schule zweierlei Unterrichtsweisen neben einander zur Anwendung kommen, von denen die eine den Anforderungen der Erziehung (Hauptklassen), die andre den sich daran anschließenden Nebenzwecken angepaßt ist (Nebenklassen). Die letztern haben besonders die Bedürfnisse des Berufes und Standes zu berücksichtigen. In den Nebenklassen sind auch die Handarbeiten für weibliche und männliche Personen zu betreiben, wie sie früher in den Franckeschen Stiftungen zu Halle, später von Pestalozzi, Fellenberg getrieben wurden, zur Zeit von Dr. Schallenfeld, von Dr. Barth in Leipzig, Schenkendorf u. a. getrieben und empfohlen werden." (S. 100.)

§ 5. Umfang des erziehenden Unerrichtes. (S. 133 u. ff.)

Hier empfiehlt Ziller die Aufnahme des Zeichenunterrichtes, den Unterricht bei Spaziergängen über Gegenstände der Heimatkunde kommt auf die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers.

§ 6. Das Verhältnis des Unterrichtes zur Zucht im allgemeinen.

„Wie der Gedankenkreis eines Menschen, so ist auch sein Streben und Thun. Ist der Gedankenkreis eines Menschen locker verknüpft, und fehlt es darin an dem nötigen Ineinandergreifen und Zusammenwirken, so ist bei ihm eine solche starke und gleichmäßig nachhaltende Wirkung wie das Wollen, oder wenigstens wie das vernünftige Wollen nicht möglich. Das vereinzelt Gebliebene wirkt in einzelnen Rucken und Stößen mit einer gewissen Heftigkeit und Gewaltsamkeit. Daher lehrt die Erfahrung, daß Menschen, die nur Vereinzeltes wissen und bei denen es an Ver-

schmelzung der Gedanken fehlt, unruhige Köpfe von heftigem Wesen sind, die nichts Zusammenhängendes zustande bringen, wohl aber häufig in irgend einer einseitigen Richtung mit Ungestüm sich auf etwas stürzen, um eine Zeitlang dabei zu verweilen und dann wieder zu anderem überspringen.“ (S. 166.)

§ 7. Die Kunst des Unterrichtes.

„Die Kunst des Unterrichtes fordert eine wissenschaftliche Vorbildung durch schulgerechte pädagogische Studien. — Jeder muß das Ganze des Jugendunterrichtes und die Hauptfäden der Vorstellungsreihen, aus denen es sich zusammensetzt, wenigstens so weit aufgefaßt haben, daß er den allgemeinen Zusammenhang des Gesamtplanes verstehen und durch seinen Unterricht darin eingreifen kann. An die theoretischen Übungen müssen sich praktische anschließen.“ (Ziller geht hier besonders auf Ausbildung der Lehrer an höheren Erziehungsanstalten ein.) —

Es würde zu weit führen, alle Paragraphen des Zillerschen Buches zu skizzieren. Nur sei aus § 19: „Vielseitigkeit und Persönlichkeit“ die auf die Konzentration des Unterrichtes hingehende und bedeutsame Stelle besonders hervorgehoben

„Unser Zögling muß ein ganzer Mensch sein. Er muß mit allem in Verbindung stehen, was das Gemüt des Menschen in Bewegung setzt, und er muß dadurch, daß der Zögling in seinem Umkreise sich häufig und innig beschäftigt, eine solche überwiegende Stärke erlangt haben, daß er in alle andern Gedankenkreise einzugreifen und sie nötigenfalls zu verdrängen vermag. Wo sich das Handeln im Leben mit der Erkenntnis widerspricht, wo eine männliche Denkungsart, ein stärkeres Gefühl für Erhabenheit und Würde nicht ist, da hat es dem Jugendunterrichte immer an Konzentration gefehlt und daraus sind Geisteszerstreuung und falsche Gewohnheiten hervorgegangen, die auf das ganze spätere Leben so nachteilig fortgewirkt haben. Der Zersplitterung muß dadurch begegnet werden, daß unter dem verschiedenartigen Unterrichtsstoffe in jeder Weise Verknüpfungen hergestellt werden. Alles Verwandte muß auf möglichst einheitlichen Grundlagen eng aneinander angeschlossen, alles sich Ergänzende, alles sich gegenseitig Beleuchtende und unter einheitlichem Gesichtspunkte zu Bringende muß vereinigt werden. Für die Konzentration des verschiedenartigsten Unterrichtsstoffes ist das wichtigste Hilfsmittel der sogenannte Gruppenunterricht, auf den zuerst Pestalozzi aufmerksam gemacht hat, und dem ohne Zweifel noch eine große Zukunft bevorsteht. — Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß nämlich ein Gedankenganzes und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt, und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. Auf diese Weise hört der Unterricht auf, ein loses Aggregat einzelner Lehrfächer zu sein, was er außerdem unausbleiblich ist. — Die Auswahl aber und der Fort-

schritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, daß sie teils der Entwickelung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperceptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen auf einander folgen müssen, entsprechen, teils dem der Entwickelung des einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwickelung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufen nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren. Verbindet man diese beiden Gesichtspunkte mit anderen feststehenden pädagogischen Grundsätzen, so läßt sich daraus ableiten, daß der konzentrierende Mittelpunkt für die

Kindergartenstufe die epische Fabel,

für das erste Elementarschuljahr das epische Märchen,

für das zweite Elementarschuljahr die Erzählung des Robinson sein muß.

Es läßt sich weiterhin entwickeln: mit dem Beginne des vorzugsweise synthetischen Unterrichtes, der auf dem Grunde des Elementarunterrichtes etwa vom achten Jahre des Zöglings an fortbaut, muß der erste Mittelpunkt für alle Schulen die Geschichte der Patriarchenzeit nach einem biblischen Lesebuche sein.

Für die höhern Schulen muß dann eine Odysseestufe, eine Herodotstufe, eine Anabasisstufe, eine Liviusstufe u. s. w. folgen, natürlich so, daß die zeitliche Ausdehnung einer jeden Stufe im Gymnasium länger, in der Realschule kürzer ist und dieser Reihe der Profanstoffe muß zugleich aus innern Gründen und vorzüglich wegen der höchsten idealen Gesichtspunkte für die Beurteilung die über die Patriarchengeschichte hinausführende Heilsgeschichte, mit der, wie schon mit der Patriarchengeschichte, die Heilslehre (also auch Katechismus-, Spruch- und Gesangbuchsunterricht), in die innigste Verbindung zu setzen ist, parallel laufen, der Odysseestufe die Geschichte der jüdischen Heldenzeit, d. i. die Richterzeit, der Herodot- und Anabasisstufe die Geschichte des davidischen Königstumes, der Liviusstufe die synthetische Geschichte des Lebens Jesu u. s. f. Für die Volksschule muß sogar die Geschichte der Offenbarung mit Einschluß der Apostel- und Reformationsgeschichte ausschließlich, also ohne die Unterstützung einer andern Schullektüre, im Mittelpunkte stehen, nur daß die Fäden, die sie mit der allgemeinen Geschichte verknüpfen, in besonderen Lehrstunden und unter Benutzung dessen, was Kohlrausch in seinem Methodenbuche für die höhern Schulen darbietet, sorgfältig zu verfolgen sind.[1])

3. Das zweite pädagogische Hauptwerk Zillers ist:

„Allgemeine Pädagogik. Zweite, sehr vermehrte Auflage der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Herausgegeben von Dr. Karl Just, Oberlehrer am Friedrichstädter Seminar in Dresden. Leipzig 1884. Verlag von Heinrich Matthes. 6 Mark."

[1]) Die weitere Ausführung siehe von Seite 457 der Zillerschen Grundlegung.

Inhalt.

Im Vorworte sagt Dr. Just (Seite VIII):

„Der Zweck des Buches ist, in das Verständnis der pädagogischen Theorie Zillers einzuführen. Was Ziller von Anfang seiner Wirksamkeit an ausgesprochen, und was zu seiner Zeit den heftigsten Widerspruch hervorrief: daß nämlich unser Schulwesen sich nach mehr als einer Richtung hin in falschen Bahnen bewege, und daß unser Schulgebrauch in sehr wesentlichen Stücken unhaltbar sei, das wird heute von den verschiedensten Seiten zugegeben und bestätigt. Man empfiehlt zur Abhilfe die Pflege des Spiels und die Einführung der technischen Beschäftigungen; aber es ist unzweifelhaft, jene Mittel, so vortrefflich sie an sich sind, werden die gewünschte Wirkung nicht haben, so lange sie nicht dem Ganzen der

Erziehung organisch eingeordnet sind und neben ihnen auch die übrigen von Ziller angeführten Heilmittel, insbesondere die, welche sich auf die Verbesserung des Unterrichtes beziehen, zur Anwendung kommen. (Doch mit Auswahl und großer Vorsicht? D. V.) Das wird und kann nicht eher geschehen, als bis das Eine erfüllt ist, was uns not thut, als bis nämlich gesorgt ist für eine bessere pädagogische Bildung unserer Lehrer auf den Universitäten, die nicht allein den höhern Schulen, sondern auch den Volksschulen zu gute kommen wird, da aus den Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer nicht nur zum größten Teile die Lehrer an den Volksschullehrerseminarien, sondern auch diejenigen Männer gewählt werden, die an den leitenden Stellen unsres Volksschulwesens stehen!" (Sehr wahr! D. V.) Seite 9 u. 10.

Einzelne Gedanken aus Zillers „Allgemeiner Pädagogik".

§ 1. „Die Erziehung ist eine absichtliche, planmäßige Einwirkung auf einen Menschen, und zwar auf den einzelnen Menschen als solchen in seiner frühsten Jugend, eine Einwirkung zu dem Zweck, daß eine bestimmte, zugleich aber bleibende geistige Gestalt dem Plane gemäß bei ihm ausgebildet wird."

§ 2. „Die allgemeinsten Voraussetzungen des Erfahrungsbegriffes der Erziehung sind: der Schüler muß bildsam, bildungsfähig sein."

§ 3. „Der Erziehungszweck im allgemeinen: Wir wollen den Schüler zu Christo führen, d. h. wir wollen ihn zu einem sittlichen, wahrhaft guten, zu einem einsichtsvollen, für alles absolut Löbliche und Wertvolle empfänglichen und geschickten, zu einem gewissenhaften und zu einem aus voller Überzeugung religiösen Menschen heranbilden."

§ 4. „Die Erziehungswege sind psychologische oder wissenschaftliche Führung des Schülers. Die Pädagogik ist eine Anwendung der Psychologie auf die ethische Aufgabe, die bei dem Schüler erreicht werden soll. Solche streng gesetzmäßige notwendige Wege heißen Methoden. Je mehr endlich die wissenschaftliche Methode die Erziehung durchdringt, desto mehr wird diese ihrem Ziele angenähert, eine praktische Lebenskunst zu werden."

§ 5. „Die religiöse Seite der Erziehung: Die Aufgabe der Erziehung besteht darin, aus dem Zögling einen sittlichen Menschen zu machen, d. h. ihn zu dem Ideal der Persönlichkeit hinzuführen, welches ist der Glaube an eine moralische Weltordnung, welche die Möglichkeit des Guten sicherstellt und den endlichen Sieg über das Böse gewiß macht."

§ 6. „Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Wertvolle, wirklich entscheidende und beweisende Erfahrungen können nur aus einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreise hervorgehen. Für die Praxis muß die Theorie dem Erzieher oder Lehrer eine Art Gewissen sein, wie es einem jeden andern Künstler seine Theorie ist."

§ 7. Die Anlage überhaupt: „Die Erziehung findet den kindlichen Geist nicht völlig unbestimmt vor. Er ist nicht so leicht nachgiebig für Veränderungen, etwa wie Wachs. Er ist auch nicht ursprünglich inhaltsleer,

wie eine tabula rasa. Vielmehr hat die Natur in gewissem, wenn auch beschränktem Umfange schon über ihn verfügt und ihm vor aller Erziehung schon eine fest bestimmte Gestalt gegeben. Diese ist auch fortan nicht mehr veränderlich, selbst nicht unter dem Einflusse noch so wichtiger Potenzen. Es giebt daher eine Grenze der Bildsamkeit und folglich eine Schranke der Erziehung, die in der Natur des kindlichen Geistes liegt. Sie besteht gerade in der festen Bestimmtheit des Geistes, worauf die Erziehung, wenn überhaupt einen Einfluß, doch keinesfalls einen solchen ausüben kann, daß der Zögling durchaus als ein Produkt der Erziehung angesehen werden müßte. Die ursprüngliche Bestimmtheit des Geistes äußert sich aber keineswegs überall hemmend, sondern in allen Fällen begünstigt sie auch das Geistesleben oder wenigstens bestimmte Richtungen desselben in hohem Grade und bewirkt dann, daß große Erfolge daraus hervorgehen. Die feste Bestimmtheit reicht nun gewiß nicht so weit, daß sie den ganzen Geist umfaßt, oder nur das Willensgebiet, wie bei Kant, aber doch soweit, daß sie als seine stärkste Seite angesehen werden muß, weil sie sich während des ganzen Lebens der Art noch unverändert erhält. Ihre Stärke dokumentiert sich ja auch dadurch, daß sie sich vererbt. Die ursprüngliche, feste Bestimmtheit des Geistes nennt man nun Anlage, Naturanlage, Individualität, und da sie, wie gesagt, für so mächtig angesehen werden muß, als sonst nichts in der Seele, so ist das Streben sehr begreiflich, mit ihr alles in Verbindung zu setzen, was sonst noch Stärke gewinnen soll beim Zöglinge. Die Erfahrung lehrt, daß nur jeder von dem aus, worin er sein individuelles Leben (sein individuelles Denken und Streben) erkannt hat, Bedeutendes geworden ist und geleistet hat. Der Beruf muß nach individueller Neigung gewählt werden. Für das Sittliche und Göttliche sind wir alle beanlagt, berufen und von Gott bestimmt."

§ 8. Die angeborne Anlage. „Der Geist entwickelt sich nicht einer Pflanze gleich, wie Rousseau und Fröbel annehmen, aus einem innern Triebe heraus (Fröbel: Thätigkeitstrieb), wenn nur günstige äußere Bedingungen vorhanden sind. Der Geist entwickelt sich wenigstens nicht gleich ursprünglich, wie ein Keim,[1]) so daß auf gewisse Anstöße hin eine viel reichere geistige Entfaltung erfolgt, als jene einfachen Anstöße erwarten ließen. Die Erziehung muß vielmehr eine Menge von Keimen selbst in den Geist des Kindes legen (der Mensch bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn konstruiere, damit er die rechte Form bekomme; Herbarts Pädagogische Schriften, I, 310), und erst später kommt das Fortwirken des Interesse und Denkens."

[1]) „Weder der menschliche Geist noch der Staat haben ursprünglich die Beschaffenheit eines organischen Keims. Hätten sie ihn, so würde Erziehungskunst und Staatskunst sich in eine Art von Gärtnerei verwandeln, die nur dem Keime Gelegenheit giebt, sich zu entwickeln, ihn aber nicht umschatten kann. Es wäre die Assimilation, wodurch das Neue vom Alten angeeignet wird, nicht denkbar. (Herbart Psychologie 49.)

Die angeborne Anlage besteht nicht in bewußten, quantitativen Zuständen der Seele, wie es Vorstellungen, Gefühle, Strebungen sind. Es kann keine angebornen Ideen geben, wie man seit Descartes und Plato glaubte. Dieselben können nur durch Reize und Eindrücke der Sinne entwickelt werden. Dieser Zustand muß sich gleichmäßig wiederholen, verstärkt werden und Spuren hinterlassen. So wird begreiflich, daß die **Naturanlage** zu der stärksten Seite des Menschen gehört und ebenso begreift sich die Erblichkeit der **angebornen Anlage**. Worin der Einfluß des Körpers auf den Geist besteht, darüber wissen wir sehr wenig. Obschon die Begabung (das Angeborne) sich verschieden äußert, so ist doch ein gewisses Maß der Geschwindigkeit, der Stärke und Lebendigkeit in den möglichsten Kombinationen vorhanden. Die angeborne Anlage ist demnach formal." (!) S. 59—72.

§ 9. „Die erworbene Anlage umfaßt die in frühester Jugend in die Seele gelegten Eindrücke, Empfindungen und Gefühle. Diese kommen aus der ersten Umgebung. Nach Bartholomäus' päd. Schulstatistik für Berlin kommen die Kinder aus dem Kindergarten durchweg vorstellungsreicher in die Schule als aus den Familien, zugleich macht sich aber bei jenen in Angemessenheit zu der Fröbel'schen Richtung des Kindergartens der Mangel an religiösen Vorstellungen bemerklich. Die Eltern der ärmern Volksklassen, die ärmsten ausgenommen, beschäftigen sich weit mehr mit ihren Kindern, als die wohlhabenden Volksklassen. Daher zeigen sich bei jenen eine Menge wertvoller Fertigkeiten, die bei diesen fehlen."

§ 10. „Einfluß der Individualität auf die Erziehung im allgemeinen. — Vor allem muß die Individualität stets respektiert werden, wo nichts gegen sie einzuwenden ist. — Man darf daher nicht eine Einheit der Schulen für die Anfänge der Bildungszeit herstellen wollen, wo Stand, Vermögen, die äußern Lebensbedingungen überhaupt die durchgreifendsten individuellen Unterschiede herbeiführen (!?)". — „In wahrhaft pädagogischer Hinsicht kann also keine Schule für Schüler aller Art ausreichen. Zum mindesten gehen Zeit und Kräfte verloren durch das Anbilden dessen, wofür der rechte Grund nicht vorhanden ist, oder was später doch nicht weiter gebildet wird.[1]) Der Übergang in andere Kreise wird durch die allgemeinen Interessen und Ideen vermittelt, die die Erziehung in allen Individualitäts- und Schulkreisen völlig gleichmäßig zu pflegen hat. — Man soll sich überhaupt stets der Individualität anschließen, wo es der Erziehungszweck gestattet. — So muß das erste Lateinische und Französische, das dem Zöglinge dargeboten wird, dasjenige sein, das im Gebrauche der Muttersprache noch lebt. — Über der Hingebung an die Individualität darf man natürlich das allgemeinmenschliche Ziel der Erziehung und das, was dadurch vorgezeichnet wird, niemals vergessen." — S. 81—91.

[1]) Das ist ein auf die Spitze getriebener Gedanke. Es wäre bei seiner gewissenhaften Durchführung für jedes Individuum eine besondere Schule nötig. D. V.

§ 11. Der Geisteszustand des Zöglings überhaupt. Das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, muß Ausgangs- und Beziehungspunkt für alles sein, was er durch die Erziehung wird. Der Geisteszustand ist aber kein einheitlicher, denn es strömen von allen Seiten Anregungen von außen ein, wie sie Aufenthaltsort, Gesellschaftskreise, Umgang, Erfahrung, Bildungsgelegenheiten, Lebensschicksale darbieten. Aus allen solchen Quellen strömen uns Vorstellungen zu, die möglichst in Verbindung treten. So entstehen Vorstellungsgruppen, die zunächst einzeln und von einander getrennt bleiben, weil jeder Kreis in einem gewissen Umfange einen eigentümlichen, von dem Vorstellungsmaterial eines andern Kreises verschiedenen Inhalt hat. Es entstehen vielmehr einzelne Abteilungen und Sphären, eine jede mit eigentümlichem Geistesleben erfüllt. Aber in jeder Masse bilden sich bleibende Produkte aus, d. i. konstante Wirkungsweisen und gleichförmig verlaufende Thätigkeiten, wie sie unter dem Namen des Gedächtnisses, des Verstandes, des Gefühls u. s. w. bekannt sind. Diese Produkte bilden sich jedoch nicht bloß einmal in der Seele aus, sondern so oft und in so verschiedener Weise, als die Vorstellungsmassen verschieden sind, und es giebt deshalb die verschiedensten Arten und Grade des Gedächtnisses, des Verstandes, des Gefühls. Wer eine Art besitzt, besitzt noch nicht die andere. Ortsgedächtnis ist nicht immer Zahlen- oder Namen-Gedächtnis, feines Gefühl in dem einen Gebiete verbürgt noch keineswegs ein eben solches Gefühl in dem andern Gebiete. Eine solche Ungleichheit tritt besonders in der Jugend und bei denen hervor, für deren gleichmäßige Ausbildung nicht gesorgt ist (?) Daher das ganz verschiedene geistige Aussehen der Zöglinge (?). In der einen Sphäre erscheint er phantasie- und gemütvoll, von gutem Gedächtnis und Verstand, in einer andern Sphäre erkennt man ihn gar nicht wieder. Das ist erklärlich. Denn wenn eine Vorstellungsmasse im Bewußtsein steht, so verdrängt sie gerade eine andere von entgegengesetztem Inhalte. Man muß jeden Zögling daher genau beobachten, damit man erfährt, welche Vorstellungsmassen darin ausgebildet sind: man muß den menschlichen Geist kennen. Darum ist auch die Verbindung der Schule mit dem Hause so wichtig und jede Erinnerung, jeder Wink von demselben ist der Schule so wertvoll; denn in dem Hause ist der Geisteszustand der Kinder am durchsichtigsten." (Doch wieviel falsche Urteile bildet oft die verkehrte Elternliebe und welche Konflikte zwischen Eltern und Schüler entstehen daraus! Auch hier ist klarer Blick erforderlich. D. V.)

„Und weiter: Alle Bildung ist immer zunächst gebunden an bestimmte Kreise und ihren Inhalt und das gilt nicht bloß von Kenntnissen, sondern auch von Fleiß, Anstrengung, Wille, Sittlichkeit. Was man hierin in einem Kreise vermag, vermag man nicht im andern; denn alle solche Kräfte haften zunächst an dem Vorstellungsinhalte an dem sie sich gebildet haben. In andere Kreise reichen sie nicht von selbst hinein. Vielmehr ist das, wo es sich als wirklich erreicht darstellt, schon eine Folge des wachsenden oder mehr durchgebildeten Zusammenhangs

unter den einzelnen Teilen des Geistes. Sie hängen dann schon so zusammen, daß sie sich auch in andern reproduzieren. Namentlich werden mehrere Kreise durch ihre logische Durchbildung so zusammengeschlossen, daß sie denselben Begriffen und Urteilen unterworfen sind und diese sich folglich auf jedem der dadurch verbundenen Gebiete geltend machen. Die Spezialbildung erweitert sich zur allgemeinen Bildung, die man formell oder formale Bildung nennt, d. i. sie haftet nicht mehr an einem bestimmten Vorstellungskreise und Vorstellungsinhalte und beschränkt sich nicht mehr darauf, sondern die Kraft, die Geschicklichkeit, die Tugend, die formal durchgebildet ist, unter andern auch die Kunst, eine Art des Lernens zu verstehen und recht zu üben, erweist sich dann als solche auf allen Gebieten. Jede Kraft durchdringt dann das Ganze der Verbundenen und insoweit gleichmäßig organisierten Vorstellungskreise, in jedem bewährt sie sich ihrer Natur und Wirksamkeit nach, indem sie soviel leistet, als sie vermag. Eine solche Formalbildung ist nun gewiß ein Ziel für alle Erziehung." S. 91—96.

In Wahrheit giebt es dreierlei Bedingungen für formale Bildung des Geistes, die gleichmäßig erfüllt sein müssen.

1) Gedanken, Gefühle und andere Geistesprodukte, die in dem einen Kreise ausgebildet sind, übertragen sich erst dann auf einen andern und gewähren ihm eine Hilfe, wenn beide Kreise so in enge Verbindung gebracht sind, daß die Bildung des ersten im zweiten sich reproduktionsweise erneuert an den Stellen und in den Gliedern, wo die Verbindung zustande gebracht ist. So z. B. bei aller Lektüre, die dem Sprachunterrichte zu Grunde gelegt wird. Sie enthält zugleich viel geschichtliches, geographisches, naturkundliches Material. Wenn dasselbe auch beim Sprachunterrichte sorgfältig behandelt worden ist, so kommt es doch erst auf dem Gebiete der Naturkunde, Geographie, Geschichte, in seinem hingehörigen Orte zur vollen Wirkung.

2) Das betreffende Material muß aber vorher in dem betreffenden Kreise begrifflich durchgebildet worden sein. Es muß bei der Lektüre das sachliche Material mindestens isoliert worden sein, es muß namentlich eine der speziellen Beschäftigung mit dem Grammatischen, Stilistischen, einer allgemeinen Blattform u. s. w. vorangegangen sein.

Ist die logische Durchbildung im ersten Kreise und die Verknüpfung desselben mit dem zweiten erreicht, dann folgt die formale Wirkung erst dann, wenn

3) der Umkreis des Stoffes, in dem sie hervortreten soll, hinreichend bekannt ist.

Formale Kraft und Wirksamkeit entsteht nirgends bei einer isolierten Vorstellungsmasse (Hiermit weist Ziller hin auf die jetzige isolierte Behandlung der Unterrichtsgegenstände. D. V.), sie entsteht niemals, wenn nicht wenigstens diese mit vollem Bewußtsein logisch durchgebildet ist, und sie entsteht auch dann nicht, wenn der Inhalt des Gebiets, in dem sich das logisch durchgebildete

Material reproduktionsweise bewähren soll, nicht hinreichend bekannt ist.[1])

§ 12. Ist die Erziehung möglich und notwendig? oder nach Ziller: Abschließendes über die Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung. — „Die Vorstellungsmassen sind außerordentlich beweglich und veränderlich. Sie lassen sich auf die mannigfachste Weise bilden und wieder umbilden. — Auch können dann Grundsätze und Maximen darauf gebaut werden, die wiederum Bewegungen von eigentümlicher Art veranlassen, wie sie beim Urteilen, Streben und Wollen vorkommen, und durch alle solche Veränderungen wird die Wirksamkeit der Vorstellungsmassen bestimmt, wird auf die Produkte in ihrer Mitte ein Einfluß gewonnen; aber das geschieht nicht bloß im Umkreise des Vorstellens, sondern zugleich im Umkreise des Gemütslebens und Willens, das ja von jenem abhängig ist."

„Also ist die Erziehung möglich; die Notwendigkeit liegt nahe, da kein menschliches Wesen die rechte Form ohne die Erziehung annimmt und gerade der Menschengeist das Verkehrte, Unvernünftige leicht sich aneignet."

Die folgenden §§ 13—18 bringen die Lehre von der Regierung und dem Unterrichte in gekürzter Form, während von § 19 an Ziller die Bildung des Willens und Charakters (Zucht) durch den Unterricht ganz speziell und sachlich behandelt. Der Hauptwert des Buches liegt in diesem Teile; er verdient für jeden Schulmann die höchste Beachtung.

In § 19: „Bildung des Willens durch den Unterricht," werden folgende Sätze aufgestellt:

„Jede Lehrstunde muß zugleich eine Schule für die Bildung des Willens sein."

„Der Geisteszustand des Zöglings kann aber durch den Unterricht in vierfacher Hinsicht einen dem Willen ähnlichen Charakter annehmen."

„Erstens gehört zum Willen ein Ziel, das er sich stets steckt, und das er dann mit Aufbietung aller Geisteskräfte zu erreichen sucht."

„Hierbei darf der Unterricht nicht in ein das selbstthätige Mitwirken des Schülers ausschließendes Docieren verfallen. Eben deßhalb darf man auch nicht nach der katechetischen Methode fortschreiten, sondern die Disputationsmethode im Auge haben. Bei der Disputationsmethode müssen alle Resultate, welche gewommen werden, aus gemeinsamer Überlegung und Diskussion auf Grund der im voraus-

[1]) Ziller begründet hiermit seine Konzentationsidee der Unterrichtsstoffe, nach welchen dieselben in jeder Klasse um einen Gesinnungsstoff gesammelt werden sollen. Recht hat er, daß einseitige Bildung ein Unglück und formale (allseitige) ein Segen ist. Aber die Volksschulen und die untern Klassen der höhern Schulen haben es mit Zöglingen zu thun, welchen in den Unterrichtsfächern die Einzelvorstellungen noch fehlen und diese müssen wir in der sorgfältigen Behandlung der einzelnen Fächer erst bieten. Sind diese da, dann folgt die Konzentration. Sie ist im allgemeinen als der Abschluß des Unterrichtes anzusehen, nicht als der Anfang und Fortsetzung desselben. D. V.

gesteckten Ziele hervorgehen. Für diesen Zweck muß ein bestimmtes Ziel von Abschnitt zu Abschnitt aufgestellt werden. Ein solcher Abschnitt mag nun groß oder klein sein. Der Schüler hat sich immer über das Ganze des Abschnitts im Hinblicke auf das Ziel auf einmal auszusprechen, wie unvollständig und mangelhaft es auch sein mag.[1]) — „Ohne die Disputationsmethode kommt es bei dem Zöglinge gar leicht dahin, daß er selbst kein Bewußtsein von dem hat, was er wirklich weiß und kann. Vom Willen ist er dann so weit als nur möglich entfernt; denn der Wille ist immer ein bewußter Zustand. Der Zögling kann dann auch durch den Unterricht nicht die Zuversicht und das Selbstvertrauen gewinnen, die den Willen und Charakter auszeichnen, und aus einem unpädagogischen Unterrichte gehen ganz gewöhnlich zaghafte, ängstliche, sich selbst nichts zutrauende Schüler hervor, weil er ihre Kraft nicht am Arbeiten nach Zielen erstarken ließ."

„Zweitens legt der Wille auch dem, worauf er gerichtet ist, einen Wert bei." „Der Schüler muß fühlen und überzeugt sein, daß die Anstrengung notwendig ist, um sich in den Besitz des zu Lernenden zu setzen. Ein Wohlgefühl muß er am Unterrichte empfinden und dasselbe durch lebhafte Teilnahme an demselben bestätigen."

„Drittens kommt noch, wenn gewisse Punkte erreicht sind, ein Weiterstreben von da aus hinzu. Nicht ein totes, lebloses Wissen, das gar nicht zum Können, zur Fertigkeit durchgebildet, das gar nicht in den Gebrauch übergeführt, das gar nicht zu Bekannten in Beziehung gesetzt und nicht in neue Gedankenverbindungen gebracht wird. Vielmehr überall eine anregende, geistvolle Behandlung des Stoffs, die nicht nur die Langeweile fern hält, sondern bei dem Zöglinge den Geist weckt und das Weiterstreben seines Geistes hervorruft. — Seine Beschäftigung mit dem Gegenstande darf sich nicht auf die Lehrstunde und die der häuslichen Arbeit bestimmte Zeit beschränken, sie muß in seine freien Beschäftigungen, in seine Unterhaltungen mit seinen Freunden und Bekannten hineinreichen."

„Endlich viertens muß zu diesem Fortwirken ein ähnliches Übergewicht über andere Geistesthätigkeiten hinzukommen, wie es den Willen auszeichnet.

Dazu gehören:

a) starke, kräftige Vorstellungen;
b) Klarheit in denselben;
c) häufige, zweckmäßige Wiederholungen;
d) es darf nichts vereinzelt bleiben, was in einem festen Zusammenhange stehen soll;
e) alles Einzelne muß in Gruppen und Reihen geordnet, und die Gruppen und Reihen müssen wieder verwebt und zur Totalauffassung verwebt und zusammengeordnet werden;

---

[1]) Ziller kann hier nur geweckte, reifere Schüler im Auge haben; unsere kleinen Sechsjährigen können noch nicht disputieren, sie müssen zuerst wie ein Kind am Gängelband geführt werden, daß sie anschauen, denken und sprechen lernen. D. V.

f) dann werden bedeutende und dauernde Gesamtwirkungen beim Unterrichte entstehen, welche zum Wollen und Appercipieren fortdrängen und die Charakterbildung fördern und kräftigen."

Schließlich sei auf § 25—27: Bedingungen des Interesse und § 28 und 29: Die Zucht der Charakterbildung besonders hingewiesen. Noch kein Pädagog hat das Kapitel über „Interesse" so vortrefflich bearbeitet als Ziller.

Ziller hat das Wort Herbarts: „Ich erkenne keinen Unterricht an, der nicht erzieht," zur Wahrheit machen wollen; er hat dies dadurch gethan, daß er auf Grund der Herbartschen Pädagogik und Psychologie dem Unterrichtsgange psychologische Grundlagen und psychologische Wege zu geben sich bemühte. Seiner Theorie liegt ein erhabenes Prinzip zu Grunde, das er mit tiefen Blicken in das Seelenleben und in die Vorgänge beim Unterricht ausbaut.[1])

Die Ansichten über Zillers eigentümliche Auffassung und Ausbauung der Pädagogik Herbarts gehen jedoch unter den Pädagogen weit auseinander. Es lassen sich drei Parteien oder Gruppen unterscheiden, von welchen die erstere sich streng an Herbart und Ziller anschließt, die zweite prüfend und sichtend an Herbart-Ziller herantritt, die dritte als Gegner sich bekennen. Wir haben also unbedingte Anhänger, eine Mittelpartei und Gegner.

Die Anhänger haben sich unter dem Namen der „Herbart-Zillerianer" oder der „wissenschaftlichen Pädagogen" in dem sogenannten „wissenschaftlichen Vereine" zusammengeschart.

Der Ursprung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik weist auf das Jahr 1861 zurück, in welchem Professor Ziller in Leipzig nach dem Vorbilde des Jenaer Seminars ein akademisch-pädagogisches Seminar gründete. 1865 gab er mit dem Konrektor Ballauff die „Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik" heraus. Beide fanden nicht die gehörige Teilnahme und Unterstützung.

1868 kam von Berlin der Hauptlehrer Senff nach Leipzig, der in Berlin einen Verein für wissenschaftliche Pädagogik zum Ausbau der Pädagogik Herbarts gegründet hatte, und verhandelte mit Ziller über die Weiterverbreitung dieses Vereins. Ziller übernahm den Vorsitz und bereits im ersten Jahre zählte der Verein 98 Mitglieder, deren Zahl jetzt auf 800 und darüber gestiegen ist.

Der Verein arbeitet tüchtig und seine Arbeit hat Aufsehen erregt. Zunächst giebt er ein Jahrbuch heraus, das bei den Beratungen der Jahresversammlungen zu Grunde gelegt wird. Da jedes Mitglied vor den Versammlungen das Jahrbuch in die Hände bekommt und sich vorbereiten kann, so erhalten die Besprechungen besondern Wert. Anfangs

[1]) „Das spezielle Verdienst Zillers besteht hier darin, daß er das methodische Begriffslabyrinth Herbarts in eine überschauliche und regelrecht zu befahrende (?) Straße verwandelte." Professor Theodor Vogt: Erziehungsschule. Jahrgang V. Seite 121.

stellte Ziller im Jahrbuche pädagogische Fragen über alle Gebiete der Schule auf (im ersten Jahre 65, im zweiten 85), die zur Beantwortung kamen. Später ward die Fragestellung aufgegeben und die Behandlung von Themen vorgezogen. So ward auf Grundlage des Jahrbuches dieses Jahres (1885) auf der Versammlung zu Halle a. S. (26. u. 27. Mai) verhandelt: 1) über „das Verhältnis von Religion und Sittlichkeit" (von Schoel), 2) Zur christlichen Ethik und Dogmatik. Gesammelte Schriften von Karl Ludwig Hendenwerk, 3) Der litteraturkundliche Unterricht von Bliedner, 4) das Leben Jesu nach Matthäus u. s. w.

Dann schuf Ziller kleine Kreise, sogen. Lokalvereine, von welchen die ersten in Berlin, Altenburg und Luckau entstanden. Jetzt haben sie sich wohl über ganz Deutschland verbreitet. Als hervorragend thätige Mitglieder sind zu nennen Rein (Seminardirektor) in Eisenach, Professor Vogt in Wien, Just und Bahnert in Dresden, Günther in Löbau, Thrändorf in Auerbach, Hartmann in Annaberg, Rabitz in Zwickau, Helm in Schwabach, Ackermann in Eisenach, E. Barth in Leipzig, Flügel in Schochwitz bei Halle, v. Sallwürk in Karlsruhe, Dörpfeld in Gerresheim, Stoy in Jena (†) Dr. Frick in Halle a. S., Ballauff in Varel. Zuletzt ward ein Vereinsblatt (die Erziehungsschule) herausgegeben, das Dr. E. Barth in Leipzig redigiert und Reichardt verlegt (Preis 4 Mark).

Der Verein folgt dem Grundsatze: die Herbart-Zillersche Pädagogik zu verbreiten und auszubauen und was dahin nicht gehört — auszuschließen. Ziller ist gestorben und Professor Vogt in Wien ist Vorsitzender des Vereins geworden. Es hat sich schließlich aus den Herbartianern eine Mittelpartei herausgebildet, über welche weiter unten besonders berichtet werden soll.

1) Die Schüler Herbart-Zillers in strenger Richtung.

Ihre Litteratur [1]) ist so reichhaltig, daß fast ein lebenslängliches Studium zur Durchdringung nötig ist. Hier sei nur auf zwei wichtige Bücher, ein theoretisches und ein praktisches, hingewiesen.

1. Über Apperception. W. Dr. K. Lange. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Verlag von Neupert in Plauen. Preis 1 Mark. 1883. (Vergleiche Zillers Allgemeine Pädagogik, Aufl. 2, Seite 330—394.)

[1]) Strümpell: Psychologische Pädagogik. Ziller. Grundlegung u. s. w. Allgemeine Pädagogik, Regierung der Kinder, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Dr. Stoy: Pädagogische Bekenntnisse, Hauspädagogik, Encyklopädie der Pädagogik. Willmann: Herbarts Werke, Odyssee, Homer, Herodot, Geschichtsunterricht. Kern: Grundriß der Pädagogik. Volkmann: Empirische Psychologie, Grundlinien der mathematischen Psychologie, Lehrbuch der Psychologie. Lazarus: Leben der Seele. Nahlowski; Das Gefühlleben. Lindner: Lehrbuch der empirischen Psychologie. Allihn: Ethik. Flügel: Mehrere psychologische Werke. Rein, Pickel und Scheller: Theorie und Praxis der Pädagogik Herbarts. Schilling: Lehrbuch der Psychologie u. a. m.

Das Buch umfaßt 112 Seiten; es ist frisch und schön geschrieben, dabei klar und packend. Unbedingt gehört es zu den besten Leistungen der Herbartianer. Dazu betritt es in ganz eigenartiger Weise die monographische Behandlung der Herbartschen Psychologie mit Rücksicht auf ihre Anwendung auf den Unterricht. Dieses stückweise Erklären der psychologischen Vorgänge beim Unterrichte unter Hinweis auf deren Anwendung ist der allein richtige Weg, der Pädagogik psychologische Grundlagen zu geben. Was nützt dem Unterrichte die Psychologie, wenn die Anwendung auf denselben fehlt? Lange hat einen guten Griff gethan.[1])

Hören wir ihn selbst:

„Als ein Fremdling tritt der Mensch in das Leben; er weiß nichts von der Welt, die ihn aufnimmt: sie ist ihm ein neues, unbekanntes Land, das er erst erforschen, das er sich erst erkämpfen muß. Wie geschieht das? Mit tausend Reizen stürmt die Natur auf die Sinne ein; sie sendet die Strahlen des Lichts, damit sie ihm die Augen öffnen für die unzähligen Dinge der Außenwelt, sie klopft im Ton, im Tast- und Temperaturreize und all andern Erregungen der sensitiven Nerven an die Pforte des Menschengeistes und begehrt Einlaß. Und die Seele antwortet auf diese Reize mit Empfindungen, mit Vorstellungen; sie bemächtigt sich der Außenwelt, indem sie dieselbe wahrnimmt. Perceptionen sind also die ersten und einfachsten Produkte ihrer Thätigkeit, das Material, aus dem nach und nach all ihre geistigen Gebilde entstehen. Sie bilden gleichsam die Nahrung, welche ihr während eines ganzen Menschenlebens zufließt; denn wenn auch die frühe Kindheit vorzugsweise als die Zeit zu bezeichnen ist, in der jeder den Sinnenreizen die frischeste und fruchtbarste Empfänglichkeit entgegen bringt und mehr neue Vorstellungen erwirbt, als in allen andern Perioden zusammengenommen, so schließt doch die Aufnahme neuer Wahrnehmungen mit der Jugend nicht ab; vielmehr führt jedes folgende Lebensalter, ein andrer Wohnort, die Zeit der Lehr- und Wanderjahre, die Stellung im Staate, in der Gemeinde, Kirche, Familie u. s. w. der Menschenseele neue, eigentümliche Vorstellungen zu. Das gesamte Wahrnehmungsmaterial aber gliedert sich je nach Verwandtschaft seiner Elemente und deren gleichzeitigem Zusammentreffen in der Seele in viele Gruppen und Reihen, von denen jede ihren eigenartigen Inhalt, Charakter und Rhythmus hat. Je stärker und lebhafter die Vorstellungen einer solchen Gruppe oder Reihe und je fester sie untereinander verknüpft sind, desto leichter kann die Gedankenverbindung durchlaufen werden, desto öfter wird sie ins Bewußtsein treten. Die Anzahl und Art der herrschenden Gedankenkreise aber bestimmen das geistige Gepräge eines Menschen, sie gleichen erworbenen Schätzen, die wir aber nicht als tote Kapitalien uns vorstellen dürfen, die da isoliert und schwerfällig unter der Schwelle des Bewußtseins ruhen, um nur selten sich wieder über dieselbe zu erheben. Eine solche Ansicht würde der Regsamkeit unseres Seelenlebens wenig entsprechen.

[1]) Dörpfeld ist würdig an seine Seite getreten in „Denken und Gedächtnis“. Es wird später auf dieses Werk zurückgekommen. D. V.

Diese zeigt uns vielmehr, daß die in der Seele festgegründeten Vorstellungskreise in lebhafter Wechselwirkung zu einander stehen, daß sie einander anziehen und hemmen und namentlich auf neu eintretende Wahrnehmungen bestimmend einwirken, sie an sich ziehen und mehr oder weniger zu verändern suchen. Die tägliche Erfahrung lehrt uns, daß wir fast jeder Perception alte Vorstellungen entgegen senden, welche das Neue sich einordnen, deuten und zum Verständnis bringen. Denn wenn der Furchtsame im Dunkel der Nacht eine leuchtende Weide für ein Gespenst hält, wenn der Dichter mit den Bäumen und dem Bache Zwiesprache pflegt wie mit lebenden Wesen u. s. w.: so fassen sie alle die Außenwelt nicht auf, wie sie ist, sondern wie sie erscheint im Lichte bereits vorhandener ähnlicher Vorstellungen; diese sind gleichsam das mehr oder minder gefärbte Glas, durch welches die Natur wahrgenommen, das innere Auge, mit dem die Perception erfaßt und zum geistigen Eigentum gemacht wird. Und wenn unsere Phantasie historische Personen und Ereignisse, entlegene Städte und Länder verpflanzt auf heimatlichen Boden, wenn wir Fremdes und Niegesehenes, z. B. die Alpen, das Meer, uns anschaulich vorzustellen suchen mit Hilfe bekannter Berge und Seen, was thun wir anderes, als daß wir Neues, Fremdes uns aneignen durch Altes, Bekanntes? Es ist dies ein Prozeß, der sich unzähligemal in uns wiederholt, auch wenn es sich nicht um äußere Wahrnehmungen handelt, ein psychischer Vorgang, der von der größten Bedeutung für alle Erkenntnis, ja für unser gesamtes geistiges Leben ist. Wir nennen aber die Seelenthätigkeit, die Neues mit Hilfe alter Vorstellungen erwirbt, geistige Aneignung, Apperception.

„Wie entsteht sie, nach welchen Gesetzen vollzieht sie sich?" In höchst interessanter Weise weist Lange die weitern psychischen Vorgänge bei der Apperception nach, erklärt das Urteilen, Begriffe bilden, Schließen: überhaupt alles Denken für Apperception und stellt dann fest, wie die Gefühle und die Begehrungen (das Wollen) aus der Apperception hervorgehen.

Gleichzeitig bemüht er sich nachzuweisen, wie die Menschen in der frühesten Jugend infolge fehlender Erkenntnis in märchenhafter Weise ihre Gedanken zusammenstellen und mit zunehmender Erkenntnis diese erste Stufe des geistigen Lebens verlassen, um zur Stufe des klaren Denkens überzugehen. Auch auf die Geschichte geht der Verfasser ein, die ihm besonders aus dem Leben der Inder und Germanen auf ihrer ersten Kulturstufe das Mythenhafte ebenfalls klar erkennen läßt. Hiermit soll der Zillersche Gedanke, daß die Entwickelung des einzelnen Menschen den Kulturstufen der Völker entspricht, psychologische Begründung erhalten.

Von Seite 40—112 wird die Frage beantwortet:

„Welche Bedeutung hat die Apperception für die Pädagogik?"

Der Gedankengang ist folgender:

„Die Apperceptionsthätigkeit erstreckt sich über das ganze Gebiet des kindlichen Seelenlebens, doch niemals appercipiert der Mensch leichter und häufiger als in der Jugend.

Hieraus ergiebt sich die Bedeutung der Apperception für die pädagogische Wissenschaft.

Alles Lernen ist ein Appercipieren.

Der Lehrer hat dafür zu sorgen, daß in jedem Falle der Apperceptionsprozeß im Kinde sich ebenso leicht, als gründlich und vollkommen vollziehe.

Es ist zunächst dafür zu sorgen, daß der Schüler für das Neue, welches der Unterricht zum Verständnis bringen soll, zahlreiche ähnliche, starke und wohlgeordnete Vorstellungen in Bereitschaft halte.

Dies setzt eine gründliche Kenntnis des im Zögling vorhandenen Vorstellungsschatzes seitens des Lehrers voraus, dann erst kann die Erweiterung des Erfahrungsschatzes des Kindes erfolgen.

Wir sichern dem Kinde eine reiche Quelle lebendiger Apperceptionsgehilfen, wenn wir beim Unterrichte von der Heimat ausgehen und alles Fremde und Entlegene auf die Heimat zurückbeziehen, wenn wir Unbekanntes durch Bekanntes deutlich machen und allen Unterricht aufs engste an die eigenen Erfahrungen des Zöglings anschließen.

Ähnlich ist es bei dem Unterricht in der ersten fremden Sprache. So völlig unbekannt z. B. das Latein dem Knaben erscheint, so lassen sich doch durch die in der deutschen Sprache aufgenommenen lateinischen Wörter (Augustus, Christus, Sylvester u. a.) Anknüpfungspunkte suchen (!).

Der geographische und historische Unterricht wird an die Heimatskunde angelehnt.

Ethische und religiöse Vorstellungen sind zuerst durch das Beispiel des Lehrers und der Mitschüler, durch das ganze Schulleben und dann durch den Unterricht zu geben, der von der biblischen Geschichte auszugehen hat.

Aller Unterricht in den Formen muß angeschlossen werden an die Gebiete des Unterrichtes in den Sachen.

Der Unterrichtsstoff ist so auszuwählen, daß er der jeweiligen Bildungsstufe entspreche, damit der Schüler für denselben auch wirklich zahlreiche Apperceptionsgehilfen besitzen kann.

Das Märchen und die Heldensage entsprechen der kindlichen Seele im frühesten Alter, wie sie den Völkern in dem Jugendzeitalter eigen waren.

Hierauf tritt der erzählende Stoff ein, wie ihn die Bibel bietet; doch hat die Auswahl sich dem Gesetze der Propädeutik (schreite lückenlos fort) unterzuordnen.

Beim Unterrichte selbst sind folgende Stufen zu beachten:

1) Stufe der Vorbereitung.
2) „ „ Darbietung.
3) „ „ Vertiefung.
4) „ „ Anwendung.[1])

[1]) Lange bemerkt hierzu: Diese Forderung gilt nur für die Behandlung solcher Lehrstoffe, aus denen Allgemeines, Begriffliches sich ungezwungen ableiten läßt. Wo dies nicht möglich ist, wird man die dem Abstraktionsprozesse dienenden Stufen (4 und 5) weglassen und nach der Vertiefung zur Wiederholung übergehen.“

5) Stufe der Zusammenfassung und Wiederholung.

Am Schlusse sagt Dr. Lange:

„Wir stehen am Schlusse unsrer Untersuchung. Sie unternahm es, den Nachweis zu liefern, daß alles Lernen der Hauptsache nach ein Appercipieren sei, und daß daher die Hauptaufgabe des Lehrers darin bestehe, den Prozeß geistiger Aneignung regelmäßig im Schüler sicher einzuleiten und gründlich zu Ende zu führen. Diese Forderung erstreckt sich, wie wir gesehen haben, auf alle Gebiete des Unterrichtes, sie begreift die meisten und wichtigsten didaktischen Grundsätze in sich. Jene allgemeinen Imperative, in welche eine Richtung der modernen Pädagogik ihre Theorie zusammenzufassen pflegt, jene Sätze wie: „Vom Bekannten zum Unbekannten!“ „Vom Nahen zum Entfernten!“ „Vom Leichten zum Schweren!“ lassen sich, soweit sie Wahres enthalten, zumeist zurückführen auf die Forderung: Sorge für leichte und gründliche Apperception! und es kommt ihnen nur in dem Grade Gültigkeit zu, als sie diesem Grundsatze entsprechen. Denn die starken appercipierenden Vorstellungen des Kindes sind einzig und allein das Bekannte, an welches das Unbekannte, das Nahe, an welches das Ferne, das Leichte, an welches das Schwere anzuknüpfen ist. . .“

„Wenn wir sonach die allgemeinen didaktischen Regeln aus einem Prinzip abzuleiten suchten, wenn wir den Apperceptionsprozeß als den Inbegriff der Lernthätigkeit und das Ziel und Hauptobjekt der Lehrthätigkeit hinstellten, so glauben wir den strengen Anforderungen der pädagogischen Wissenschaft in höherem Maße zu genügen und die Einsicht in die wichtigsten Probleme sicherer zu fördern, als wenn wir eine Reihe von Imperativen aufstellen wollten, die sich gegenseitig einschließen und von denen keiner sich streng logisch von dem andern sondern läßt. (Man vergleiche folgende 9 Grundsätze des Unterrichts, wie sie Lindner in seiner allgemeinen Unterrichtslehre S. 66—80 neben einander stellt: Unterrichte naturgemäß, psychologisch, anschaulich, leichtfaßlich, bildend, anziehend, auf die Dauer, praktisch und ziehe den Schüler zur Selbstthätigkeit heran).“

„Und wie die Theorie, so wird auch die pädagogische Praxis durch solche eigentümliche Auffassung des Unterrichtsproblems gewinnen können.“

„Wir wiesen bereits früher darauf hin, wie sehr die Apperception die Seele entlaste, wieviel Kraft sie ihr infolge dessen erspare. Indem wir nun jenen Prozeß auf das sorgfältigste vorbereiten, indem wir die Hindernisse beseitigen, die sich einer innigen Verschmelzung des Subjekts und Objekts der Aneignung entgegen stellen würden, indem wir durch streng methodische Bearbeitung jedes Unterrichtsganzen den eingeleiteten Apperceptionsprozeß sicher und gründlich zu Ende führen, tragen wir unzweifelhaft zur Erleichterung der Lernthätigkeit wesentlich bei u. s. w.“

Langes Buch ist eine Bestätigung der Worte, welche die Referenten der Gymnasialdirektoren-Konferenz zu Halle 1883 ausgesprochen haben: „Die theoretische Darstellung der Herbartschen Schule zeigt soviel unleug-

bare Vorzüge, daß sie geradezu als eine Zusammenstellung der früher befolgten Verfahrungsweisen erscheine, und im Lehrer selbst eine bestimmte Gestaltung seiner meist nur empirischen, aber vielfach mit in Frage stehenden bereits zusammenstimmenden Anschauungen über seine pädagogischen Aufgaben erzeuge. In der Herbartischen Schule findet man das an sich schon Bekannte fixiert, artikuliert, wodurch die eigene unterrichtende Thätigkeit für den Lehrer deutlicher, klarer bewußt werde, so daß er sich Rechenschaft gebe über die am Geiste des Schülers vollzogenen einzelnen Operationen."

Wünschenswert wäre gewesen, daß Lange, wie wir es später bei Dörpfeld finden (Denken und Gedächtnis), der Theorie die Praxis hinzugefügt und in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen an besonderen Beispielen den Apperceptionsprozeß nachgewiesen hätte. Er würde dann sich bald überzeugt haben, daß die Praxis der Volksschule alle die von ihm erwähnten Seelenvorgänge bereits übt, und daß die Praxis hier der Theorie vorangeeilt ist. Wie aber schon gesagt, wird durch die Herbartsche Schule das Bekannte fixiert und bewußter.

Die Männer, welche die Herbart-Zillersche Theorie praktisch zu verwerten sich bemüht haben und noch bemühen, sind besonders Dr. Rein, Seminardirektor, Pickel, Scheller, Seminarlehrer zu Eisenach.

Rein giebt bei Bleyl und Kämmerer „die Pädagogischen Studien" heraus, welche zu dem Preise von 3 Mark 60 Pfg. jährlich vier Hefte bieten, und neben theoretischen Arbeiten auch praktische Aufsätze bringen; außerdem bringt die „Erziehungsschule" praktische Arbeiten neben theoretischen Abhandlungen. Dr. Fricks Lehrproben gelten den höhern Schulen.

Das Hauptwerk aber ist:

2) Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes

nach Herbartischen Grundsätzen bearbeitet von

Dr. W. Rein,	A. Pickel,	E. Scheller.
Seminardirektor,	Seminarlehrer,	Seminarlehrer.

I. Das erste	Schuljahr.	3.	Auflage.	Preis:	3,00 Mark.
II. Das zweite	„	2.	„	„	2,50 „
III. Das dritte	„	2.	„	„	2,80 „
IV. Das vierte	„	2.	„	„	2,80 „
V. Das fünfte	„			„	2.80 „
VI. Das sechste	„			„	2,50 „
VII. Das siebente	„			„	2,80 „
VIII. Das achte	„			„	3,00 „

Die Verfasser (welchen sich Dr. Richard Staude als Bearbeiter der biblischen Geschichte anschließt [1]) wollen dem Herbart-Zillerschen Lehr-

[1]) Staude hat herausgegeben: 1) Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testamentes nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet. I. Band Preis 4 Mk., II. Band 2,50 Mk. 2) Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testamentes, Preis 80 Pf. Verlag von Bleyl und Kämmerer in Dresden.

gebäude praktisches Leben und ausführliche Gestaltung verleihen. Sie haben dabei besonders auf drei Stücke ihr Augenmerk gerichtet und zwar:

1) auf die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes für die acht Schuljahre Zillers

2) auf die sorgfältige Beachtung der Zillerschen Konzentration des Unterrichtsstoffes (Gesinnungsstoff)

3) auf die Behandlung desselben nach den Herbartischen Formalstufen.

Demnach ist für jedes Schuljahr unter Berücksichtigung der sogenannten Kulturstufen der gesamte Unterrichtsstoff um einen Mittelpunkt zusammengestellt und mit demselben in Verbindung gebracht. Rein sagt: „Für jede Unterrichtsstufe soll also ein Gedankenganzes d. h. jene kulturhistorischen Hauptstoffe als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt und von dem aus nach allen Seiten hin die verbindenden Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden."

Der Nachweis der Wahrheit für diese Annahme resp. neue Lehre würde zunächst in der praktischen Durchführung desselben gesucht werden können — also in der Möglichkeit. Aber bald steht Dr. Rein vor der Unmöglichkeit. Er sagt: „Die Konsequenz des genannten Prinzips ist offenbar die, daß sämtliche Lehrgegenstände von einem einzigen abhängig gemacht werden. Die Abhängigkeit besteht darin, daß von dem konzentrierenden Mittelpunkt die Aufgaben für alle Disziplinen hergenommen werden. Dieses Prinzip wird sofort Widerspruch hervorrufen, selbst wenn man die Voraussetzungen für richtig hält; aus welchen dasselbe entsprungen ist. Denn es wird damit die Verkümmerung der einzelnen Lehrgegenstände, von denen jeder bisher beanspruchte, aus eignen, ihm eigentümlichen Elementen sich aufzubauen, herbeigeführt. Bei näherem Eindringen wird man jedoch bald darauf geführt, daß das materiale Prinzip der Konzentration, wie wir es der Kürze halber nennen wollen, nicht unbedingt von der Hand zu weisen ist. Doch wird es sich bald zeigen, daß es in der Aufeinanderfolge der einzelnen Schuljahre nicht dasselbe bleiben kann, da die geistige Beschaffenheit der Kinder, sowie der Aufbau der einzelnen Lehrfächer im Laufe der Schulzeit sich bedeutend verändert. Die Kraft der Schüler wächst allmählich mit den Jahren, so daß man ihnen mehr zumuten kann; der Umfang und die Selbstständigkeit der Lehrfächer aber erweitert sich von Stufe zu Stufe. Außerdem ist wohl zu beachten, daß, wenn das Interesse an einem Unterrichtsgegenstand, wie z. B. an dem Rechnen, auf der Elementarstufe einmal geweckt und gestärkt worden ist, dasselbe entschieden keiner weitern künstlichen Förderung bedarf, wie es bei Ziller in der rein äußerlichen Anknüpfung an Einzelheiten aus den behandelten Sachgebieten geschieht. Wir halten eine so äußerliche Verknüpfung überall da verwerflich, wo das Interesse, welches einmal erweckt ist,

seine Nahrung am natürlichsten und einfachsten aus dem Erfahrungskreise des Zöglings, nicht aus dem Gesinnungsstoff holt!"

„Ist dies für richtig anerkannt, so ist es unmöglich, daß das aufgestellte Prinzip der Konzentration in dem Zillerschen Sinne für alle Schulstufen unbedingt zwingend bleibt. Wir sind vielmehr davon überzeugt, daß es mannichfache Modifikationen in der Ausführlichkeit erleiden müßte, und zwar so eingreifende, daß man die allgemeine Erklärung **für Konzentration** in dem Sinne für Unterordnung sämtlicher Lehrfächer unter einen konzentrierenden Mittelpunkt **nicht festhalten kann.**"

Nur in den beiden ersten Schuljahren haben die Eisenacher Kollegen sich Ziller eng angeschlossen:

1. Schuljahr: Märchenstufe.

Dr. Rein sagt hierzu: „Das echte Volksmärchen stellt im Spiel der Phantasie immer einen tiefen sittlichen Gehalt dar; denn seine Wurzel ist das dichterische Gemüt, welches eine höhere Wahrheit in anschauliche Gestalten kleidet und in der Form einer Erzählung vorträgt. — Ethische Gedanken sind der Grundbestandteil der Märchen. Auf ihnen beruht die Reinheit, die als Grundzug des deutsch-nationalen Charakters angesehen werden darf. Dieselbe Reinheit ist der Grundzug der unschuldigen Kindernatur u. s. w."

Dr. Staude, der Mitarbeiter Dr. Reins, sagt: „Das Kind, das sich in die Märchen versenkt, bleibt länger kindlich, und es versenkt sich mit Lust in dieselben, es glaubt an sie, es verlangt nach ihnen, es setzt sich ja selbst, wie das Märchen, über die Bedingungen der Wirklichkeit hinweg, es belebt das Leblose, beseelt das Unbeseelte, verkehrt mit der ganzen Welt wie mit seinesgleichen und verliert sich in abenteuerliche Unmöglichkeiten. Nachteilig kann aber diese Begünstigung der kindlichen Anschauung durch die ihm kongenialen Märchen nicht auf das Kind einwirken, weil das Märchen zugleich eine Menge objektiv verstandesmäßiger und zwar ästhetischer sowohl als ethischer Begriffe und Grundsätze in sich schließt, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinausführen u. s. w."

In nicht ungeschickter Weise haben Rein, Pickel und Scheller allen Unterrichtsstoff für das erste Schuljahr an die Märchen angelehnt.

2. Schuljahr: Robinsonstufe.

Hierzu sagt Rein: „Wie im ersten Schuljahre das epische Märchen, so bildet für das zweite die Erzählung des Robinson den Mittelpunkt. Das Phantasiegebilde des Robinson erinnert an jene vorgeschichtliche Zeit, wo der Mensch, zuerst mühsam ringend, und anfangs nicht unterstützt durch eine gesellschaftliche Verbindung, sich über die äußere Natur erhob, um sie beherrschen und für seine Zwecke benutzen zu können; an jene Zeit, wo mit den größten Anstrengungen die allereinfachsten und notwendigsten Erfahrungen und Erfindungen gemacht werden, deren Bedeutung durch die Gewohnheit eines sichern Gebrauches so leicht verdunkelt wird, und ohne

die es dem menschlichen Geiste doch nicht möglich geworden wäre, einen ruhigen Blick auf die gesellschaftlichen Ideen zu richten, deren Verwirklichung ihm für seine geschichtliche Entwickelung obliegt. Ist einmal dieser Standpunkt erreicht, so ist dem Zögling ein chronologisches Aufsteigen von der ältesten Geschichte Palästinas an bis zur Geschichte der Gegenwart möglich. Es gilt, alle in der Entwickelungsgeschichte der Menschheit hervorragende Momente, die in den allgemeinsten Zügen zugleich der Entwickelung des Zöglings selbst entsprechen, zu durchlaufen, soweit sie ein Dichter oder Geschichtsschreiber in klassischer Weise beschrieben hat. Bei jedem Hauptpunkt muß die Übung lebendig werden, daß hier die Menschheit nicht stehen bleiben könne. Es gilt, dem Zögling den Gesamtgewinn allgemeinmenschlicher Bildung von ihren ersten geschichtlichen Keimen an zu überliefern. Es gilt vor allem, ihn mit der ganzen Fülle menschlicher Gesinnungsverhältnisse in allen Verschiedenheiten und Modifikationen bekannt zu machen und ihn zu veranlassen, daß für alle Fälle des wirklichen Lebens, in die er sich dabei mit Hilfe seiner Phantasie zu versetzen hat, sein eignes Urteil sich entscheide, wie es den ethischen Ideen oder dem religiösen Gesamtideal der Persönlichkeit gemäß ist. Es gilt aber auch, ihn so viel als möglich mit dem theoretischen Wissen von den natürlichen Bedingungen des sittlichen Handelns zu bewaffnen. Ein solcher Unterricht ist jedem Zögling notwendig; um ihn ins Werk setzen zu können, stellt man in den Mittelpunkt des zweiten Schuljahres den Robinson in einer entsprechenden Bearbeitung."

Das Rechnen ist jedoch von den Verfassern des zweiten Schuljahres aus dem Konzentrationskreise ausgeschlossen worden, daher sich bereits hier zwei Mittelpunkte vorfinden.

3. Schuljahr: Patriarchenstufe.

Über die Auswahl des Stoffes sagt Dr. Rein: Von dem dritten Schuljahre tritt ein zweiter Mittelpunkt, der profane Geschichtsstoff, anhebend mit den heimatlichen Sagen, hinzu."

„Wir können also **nicht von einem Zentrum** reden, wenn auch beide Reihen, die religiöse wie die profane, dem einen Zwecke sich unterordnen, für die Charakterbildung zu wirken, und zwar so, daß die biblische Reihe der Entwickelung der religiösen Gedanken und Ideen bis zu Jesus und von da an bis zu Luther folgt, während die profane Reihe den kulturgeschichtlichen Fortgang im engern Sinne zur Darstellung bringt und nach und nach von den einfachern zu den verwickelten Verhältnissen fortschreitet." — „Es sind **drei Gruppen**, in welche die Lehrfächer des dritten Schuljahres zerfallen. In die erste Gruppe gehört der Gesinnungsunterricht. Er gliedert sich vom dritten Schuljahre ab in zwei parallele Reihen; die eine ist die religiöse, die andere die profane Geschichtsreihe. Die erste behandelt im dritten Schuljahre die Geschichte der Patriarchen, die andere die Sagen der Heimat." — In die zweite Gruppe fällt der Sprachunterricht. Er schließt sich an das Lesebuch an; dieses wieder an den Gedankenkreis, der in der ersten Gruppe zur Bearbeitung gelangt.

Die dritte Gruppe endlich wird von den sogenannten Fertigkeiten ausgefüllt, dem Rechnen, Zeichnen, Singen, Schreiben, von denen die beiden ersten, wie schon erwähnt, aus dem Konzentrationskreis heraustreten. Wir bekommen demnach folgende Übersicht:

I. Gruppe.

Gesinnungsunterricht.

I. Reihe.	II. Reihe.
Patriarchenzeit.	Sagen der Heimat (Heimatkunde).

II. Gruppe.	III. Gruppe.
Deutsch (Lesebuch).	Rechnen. Zeichnen. Singen. Schreiben.“

4. Schuljahr.

Hier wird der Unterrichtsstoff also gruppiert:

A. Sachunterricht.
- I. Gesinnungsunterricht.
  1. Biblische Geschichte.
  2. Geschichte.
- II. Geographie.
- III. Naturkunde.

B. Sprachunterricht.
- Der deutsche Unterricht.

C. Formenunterricht.
- I. Rechnen.
- II. Zeichnen.

Wir haben hier drei Gruppen, von welchen die erste wieder dreifach geteilt wird: Gesinnungsunterricht, Geographie und Naturkunde. Zillers Konzentrationsidee wird immer mehr verlassen.

Rein sagt: „Indem wir bei dem Aufbau unseres Unterrichtes, der kulturgeschichtlichen Entwickelung der Menschheit nachgehend, das Kind von Stufe zu Stufe führen, bis es an die komplizierten Verhältnisse der Gegenwart herantreten kann, ist uns ein festes Prinzip gegeben, nach welchem wir die Auswahl und Anordnung des Stoffes für jedes Schuljahr bestimmen können. Allerdings bleiben noch viele Schwierigkeiten übrig. Denn wenn wir auch von dem Werte und der Richtigkeit des genannten Prinzips überzeugt sind, so ist doch damit keineswegs die Auswahl der Stoffe im einzelnen, welche die aufeinanderfolgenden Kulturstufen repräsentieren sollen, gegeben. In den vorangegangenen Arbeiten über das erste, zweite und dritte Schuljahr haben wir uns der Auswahl angeschlossen, wie sie Herr Professor Ziller in Leipzig gegeben hat auf Grund der Forderung, daß die ausgewählten Stoffe der Apperceptionskraft der Schüler entsprechen müssen.

Auch im Folgenden nehmen wir in der Hauptsache die Anordnungen, wie sie Herr Professor Ziller vorgeschlagen hat.“ (S. 1.)

1. Biblische Geschichte.

A. Stoffauswahl.

Rein sagt (Seite 1): „Herr Professor Ziller hat im Leipziger Seminarbuch für das vierte Schuljahr die Richterzeit, für das fünfte die Königszeit, für das sechste das Leben Jesu vorgeschlagen. Es ist auf den ersten Blick ersichtlich, daß diese Verteilung ein entschiedenes Mißverhältnis in sich schließt. Bei dem Leben unseres Herrn soll das Kind nur ein Jahr, bei den Vorstufen aber, die im Vergleich zu ihm doch nur sekundäre Bedeutung haben können, soll es drei volle Schuljahre verweilen. Dies Mißverhältnis wird vermieden, wenn die alttestamentliche Stufe etwas zusammengedrängt wird. Die Hauptsache bleibt doch, daß die Aufeinanderfolge der kulturgeschichtlichen Entwickelung gewahrt bleibt, und daß keine der notwendigen Stufen übersprungen wird.“

Rein faßt die Zeit der Richter und der Könige für das vierte Schuljahr zusammen.

„Wir eilen über die Richterperiode rascher hinweg, als es die Zillersche Stoffverteilung fordert und als es Thrändorf im Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik (12. Jahrgang) vorschlägt, zumal aus naheliegenden Gründen Kindern des vierten Schuljahres nicht zum Verständnis gebracht werden kann, daß wir in der Richterzeit das gewaltige Ringen einer rohen Volkskraft nach passender staatlicher Gestaltung vor uns haben; daß es uns weit über die Apperceptionskraft der zehnjährigen Kinder hinaus zu gehen scheint, wenn verlangt wird, daß der Zögling dieses Ringen und Kämpfen mit erleben müsse, um die Segnungen eines geordneten Staatslebens würdigen zu lernen und für die sittliche Bedeutung unseres Staatslebens Interesse und Verständnis zu bekommen. Dies gehört unseres Erachtens nach einer höhern Stufe an. — Um den Vorwurf der Überbürdung zurückzuweisen, sei bemerkt, daß wir die Königszeit mit dem Tode Salomos abschließen.

Der Stoff beginnt mit der Bedrückung Israels in Egypten, mithin gehört Moses Leben und Wirken mit zur Richterzeit.“

B. Lehrverfahren.

1. Schritt.

Die Darbietung und Auffassung des Thatsächlichen.

1. „Das Neue wird den Kindern dargeboten

a) durch die Erzählung des Lehrers; oder

b) durch das Lesen der Kinder im bibl. Geschichtsbuche; oder

c) durch den sogenannten „darstellenden Unterricht“, dem Dörpfeld und Witt mit der Forderung ausführlicher Erzählung und fortwährender Verflechtung von Unterredung und Pflege der Phantasie nahe kommen.“

2. Die Kinder geben das dargebotene Neue in zusammenhängender Rede wieder. Erste rohe Totalauffassung.

3. Hierbei Ergänzung des Fehlenden und Beseitigung vorgekommener Unrichtigkeiten u. s. w.

4. Tieferes Verständnis des Thatsächlichen.

a) Psychologisches Durchdenken der in den auftretenden Personen der Geschichte wirkenden Vorstellungen, Gefühlen und Willenserregungen;

b) Darbietung des nötigen geographischen und kulturhistorischen Materials.

5. Zweite, erweiterte Totalauffassung (sorgfältige Wiedererzählung).

2. Schritt.

Die Vertiefung. Konzentration.

a. Ethische Beurteilung der in dem behandelten Stoff hervortretenden Willensverhältnisse. Die Kinder haben moralische Urteile zu fällen; die Gesinnungen und Handlungen der auftretenden Personen sollen nach ihrem Wert oder Unwert von den Kindern betrachtet und aufgefaßt werden.

b. Psychologische Durcharbeitung. Der Zögling hat sich zu fragen: Wie hat sich solche Gesinnung, solche Handlungsweise in der betreffenden Persönlichkeit entwickelt? Es gilt die Quellen für die Entschlüsse aufzudecken, die Beweggründe zu den Thaten zu erforschen, die Vorgänge im Innern der handelnden Personen zu enträtseln.

c. Zusammenfassung der Gedanken in Bibelspruch, Sprüchwort oder Liedervers oder Erhebung des Gefundenen zum allgemein gültigen Grundsatz.

C. Beispiel.

Die Bedrückung Israels in Egypten.

Ziel. Ich will euch heute erzählen, wie es den Israeliten nach dem Tode Josephs in Egypten erging.

1. Stufe. Vorbereitung. Die Israeliten wohnten im Lande Gosen. Wir kennen dasselbe schon. (Karte anzeichnen!) Das Land gehörte den Egyptern. Gebt an, was ihr von ihnen zu sagen wißt. Wer war der König? Ob der König und seine Leute den Israeliten freundlich gesinnt waren? Die Zahl der Egypter und die Zahl der Israeliten. Einheimisches Volk, fremde Bewohner.

Was werden die Egypter gethan haben, als das Volk der Israeliten immer größer wurde?

2. Stufe. Darbietung in 2 Abschnitten. Sofortige Wiedergabe seitens der Kinder. Erste Totalauffassung.

Zur Besprechung:

Kulturhistorisches: Frohnvögte, Frohndienste. Bauten der Egypter. Gegensatz der Egypter zu den Israeliten in Sprache, Sitte und Religion.

Zur Vertiefung (Konzentration).

Die Israeliten befanden sich in großer Bedrängnis. Warum unterdrückte Pharao die Israeliten? War das recht? (Undankbar). Wodurch suchte Pharao das Volk zu unterdrücken? War das recht? (Ungerecht und grausam). Half seine Härte etwas? Wie zeigte sich Pharao, als er sah, daß seine Grausamkeit nichts half? (Kindermörder). Zusammenstellung der Urteile über Pharao. Erweiterte Totalauffassung.

3. Stufe. Bei uns leben auch viele Juden. Werden sie bei uns unterdrückt? Müssen sie für unsern Kaiser arbeiten? Wie erging es ihnen unter den Egyptern? Wie bei uns jetzt? Der egyptische König — unser Kaiser?

4. Stufe. „Wohl dir Land, des König edel ist."

5. Stufe. Erklärt den Spruch: „Ein guter König ist des Volkes Glück." Wäre es nicht besser gewesen, wenn Jakob und seine Nachkommen in Kanaan geblieben wären? Wie konnten die Israeliten in Egypten sich trösten?

Hierzu noch ein Beispiel aus Staudes Präparationen über:

Abraham und Lot trennen sich (S. 35).

Ziel: Wie Abraham und Lot zusammen lebten.

I. Analyse. Vorbereitung: Wie lebten sie und wovon? — Große Herden (Butter, Käse, Fleisch) — Knechte, Mägde, Weideplätze — Streit. Wie konnte Abraham zu Lot sprechen? — Nun, was hat er gesagt?

IIa. Synthese. Darbietung. 1. Mos. 13, 2—13. Disponieren, Wiedererzählen. Kulturhistorische Momente: Nomadenleben.

Vertiefung. Warum konnte es das Land nicht ertragen? Warum wählte Abraham nicht? Warum Lot? — Was wählte er? — Wie hätte er wählen sollen? — Warum?

IIb. Was urteilt ihr vom Abraham? Was vom Lot?

III. Association. Verknüpfung. Beim Teilen nimm das Kleinere. Christus konnte den ganzen Himmel nehmen, er teilt ihn mit den Seinen. Was verheißt Christus den Friedfertigen?

IV. System. Zusammenfassung. Math. 5, 9: Selig sind die Friedfertigen?

V. Methode. Anwendung. Wie kannst du beim Teilen dem Abraham ähnlich sein? — Führe bestimmte Fälle an! —

2. Geschichte.

„Wie wir im 3. Schuljahr gesehen haben, so setzt sich von diesem Zeitpunkt ab der Gesinnungsunterricht aus zwei neben einander laufenden Reihen zusammen: aus der Biblischen- und aus der Profangeschichte. Für die letztere bestimmt nun die Theorie des Lehrplanes einen propädeutischen Kursus, bestehend aus den Thüringischen Sagen und aus den Nibelungen. Denn es ist entschieden verfrüht, Geschichte mit den Kindern des 4. Schuljahres zu treiben. Folgen wir der Mahnung Herbarts, daß die innere Übereinstimmung der betreffenden Erzählung

mit den Stufen der Jugendentwickelung sorgfältig zu beachten sei, so müssen wir den Knaben erst in die Abenteuer und Kämpfe der Nibelungen einführen, in denen sich ihm die eigenen Spiele abspiegeln, ehe wir sie mit der Kulturarbeit Karls des Großen, Heinrich I. u. A. bekannt machen.

Die Thüringischen Sagen begleiten, wie wir im „dritten Schuljahr" gesehen haben, die Patriarchengeschichte. Die Nibelungen werden der Richter- und Königszeit zur Seite gestellt, weil sich in diesen beiden Reihen die Heldenzeit eines Volkes wiederspiegelt, dort des deutschen, hier des jüdischen. Wo der Grundzug ein gemeinsamer ist, da wird auch die Gefahr der Zersplitterung, welche der Einheitlichkeit des Gedankenkreises und damit der Bildung des Charakters widerstrebt, nicht nahe liegen." —

„Durch die Thüringischen Sagen gewinnen wir mannigfachen Anstoß zur Behandlung unserer thüringischen Heimat; durch die Nibelungen aber werden wir aus diesem engeren Kreise herausgeführt zu unseren beiden großen Strömen, Rhein und Donau."

Unter Rücksicht auf Zillers Anordnung erhalten wir folgende Reihen:

Vorkursus { 1. Märchen: 1. Schuljahr.
2. Robinson: 2. „

3. Schuljahr		4. Schuljahr	
a. Bibl. Geschichte.	b. Prof. Geschicht.	a. Bibl. Geschichte.	b. Prof. Gesch.
Bibl. Patriarchen	Thür. Patriarchen (Landgrafen.)	Jüd. Helden Richter, Könige (bis Salomo).	Deutsche Helden. Nibelungen.

Gliederung des Stoffes.

1. Vom jungen Siegfried.
2. Siegfried in Worms.
3. Die Fahrt nach dem Isenstein.
4. Wie die beiden Königinnen uneinig wurden.
5. Siegfrieds Tod.
6. Kriemhildens Trauer.
7. Kriemhild wird die Gemahlin des Königs Etzel.
8. Die Fahrt der Burgunder nach Ungarn.
9. Der Untergang der Burgunder.

II. Geographie.

Die Geographie steht in engster Verbindung mit der Geschichte. Da der Schauplatz der Nibelungen das Rhein- und Donaugebiet ist, so ist damit die Aufgabe des 4. Schuljahres vorgezeichnet (siehe S. 97—103).

III. Naturkunde. IV. Sprachunterricht. V. Formenunterricht (Rechnen und Zeichnen). Diese Unterrichtsfächer gehen ihre eigenen Wege.

Es werden die obigen Mitteilungen genügend Einsicht in die Theorie

und Praxis der Herbartianer gegeben haben. Schließlich sei noch auf das Verfahren beim Unterrichte hingewiesen, wie es Dr. Rein feststellt:

{1. Vorbereitung.
 2. Darbietung.
{3. Verknüpfung.
 4. Zusammenfassung.
 5. Anwendung.

Rückblicke auf die Grundgedanken und Forderungen der Schüler Herbarts und Zillers in strenger Richtung.

1) „Das Ziel des erziehenden Unterrichtes ist darauf gerichtet, nicht den Schüler zu Kenntnissen zu verhelfen, sondern sein persönliches Wollen zu bestimmen." Dr. Ziller.

2) „Soll der Erziehungszweck in den Mittelpunkt des Ganzen gerückt werden, so wird es geschehen durch die Gruppierung alles Unterrichtes um den Gesinnungsunterricht." Dr. Ziller.

3) „Für jede Unterrichtsstufe muß ein Gedankenganzes (Gesinnungsstoff, Märchen, Robinson u. s. w.) als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles andere peripherisch anlegt."
Dr. Ziller.

4) „Die Auswahl und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so eizurichten, daß sie teils den Entwickelungs- (Apperceptions-) stufen des kindlichen Geistes entsprechen, teils dem der Entwickelung des einzelnen im großen konzentrierenden Fortschritt in der Geschichte der Menschheit." Dr. Ziller. —

5) „Es ist unmöglich, das Prinzip der Konzentration im Zillerschen Sinne für alle Schulstufen unbedingt durchzuführen. Wir sind vielmehr davon überzeugt, daß es mannigfache Modifikationen in der Ausführung erleiden muß und zwar so eingreifende, daß man die allgemeine Erklärung für Konzentration in dem Sinne für Unterordnung sämtlicher Lehrfächer unter einem konzentrierenden Mittelpunkt nicht festhalten kann." Dr. Rein.

6) „Dennoch bekennen wir uns fest zu Zillers Konzentrationsidee und zu den Formalstufen Herbarts, da wir darin die wahren Grundlagen eines erziehenden Unterrichtes finden." Dr. Rein, Pickel, Scheller.

Tadel und Lob über Ziller.

1) Tadel.

a) Ziller geht von dem Gedanken aus, daß der jetzigen Schule der erziehliche Charakter fehle (siehe § 2 der Grundlegung und § 16 der „Allgemeinen Pädagogik"). [1])

---

[1]) Dr. E. Barth, Direktor der Erziehungsschule zu Leipzig, sagt (Erziehungsschule, Jahrgang V, Seite 141): „Macht nicht so viel Aufhebens mit euren Schulen. So lange sie nicht so eingerichtet sind, daß sie im wahren Sinne des Wortes erziehen, ist es gleichgiltig, ob und wieviel solcher „Anstalten" existieren."

Wir sind der Meinung: die Schule der Gegenwart genügt weder der

Die nachfolgenden Citate beweisen, daß alle Pädagogen die Schule (besonders die Volksschule) als eine Erziehungsanstalt ansehen und in ihrer Theorie und Praxis die Erziehung der Jugend vor Augen gehabt haben.

Schon Luther sagt:

„Wenn Schulen zunehmen, so steht's wohl, und die Kirche bleibt rechtschaffen. Junge Schüler und Studenten sind der Kirche Samen und Quellen. Um der Kirche willen muß man christliche Schulen haben und erhalten. Gott erhält die Kirchen durch die Schulen. Da wird die Jugend zur Gottseligkeit und zu allen christlichen und ehrlichen Ständen geschickt, unterrichtet und erzogen. Man bedarf auch der Schulen, um den weltlichen Stand äußerlich zu halten u. s. w."

Comenius:

„Die Kinder sind anzuweisen, Gott zu suchen, ihm gehorsam zu sein und ihn über alles zu lieben, und zwar von frühe auf. Sie sind von frühester Jugend auf zu dem anzuhalten, was zu Gott führt, zum Lesen der heiligen Schrift, zum Beiwohnen des Gottesdienstes und zum Gutesthun. Durch die Schrift sollen sie glauben, lieben, hoffen.

Alle Kinder, arme und reiche, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen müssen in Schulen unterrichtet, in allen muß Gottes Ebenbild wieder hergestellt, jedes muß für seinen künftigen Beruf befähigt werden.

Nicht aus jedem Holz läßt sich ein Merkur schneiden, aber aus jedem Menschen ein Mensch.

Die Schulen sind die Werkstätten der Humanität: indem sie bewirken, daß die Menschen wirklich Menschen werden, d. h. Menschen, die an Geist weise, in ihren Handlungen geschickt und von Herzen fromm sind.

August Herrmann Francke. Siehe Schütze: „Erziehungslehre" S. 360.

Forderungen der Pädagogik, noch den Ansprüchen des Christentums, am allerwenigsten ist sie eine Hilfsanstalt für die christliche Familie.

Wir wissen, es ist dies eine schwere Anschuldigung, welche hiermit ausgesprochen wird, und sie wird nach manchen Seiten hin böses Blut machen. Ja wir schlagen uns gewissermaßen selbst dabei ins Gesicht, da wir durch unsere Stellung im Leben der Schule ziemlich nahe stehen. Aber wir glauben nur unsere Pflicht zu thun, wenn wir den krebsartigen Schaden, der an unserem Volkskörper zehrt, offen darlegen und wenn wir namentlich der Familie, die in der Schule eine Gehilfin für ihre ethisch-religiösen Bestrebungen zu finden hofft, unverholen zeigen, wie wenig sie in dieser Beziehung zu erwarten hat.

Man wird nicht verlangen, daß wir an dieser Stelle, und um unsere Behauptung zu beweisen, in gelehrt-wissenschaftlicher Weise das Idealbild einer christlichen Schulerziehung hinstellen und daran die Wirklichkeit messen. Das würde an sich ein Buch ergeben, während uns schon die vorliegende Abhandlung zu umfangreich wird.

Wo sind die Schulen, die neben dem Lernen auch das Handeln, das sittliche Handeln üben? Der spätere Provinzialschulrat Scheibert — wenn der alte ehrwürdige Herr noch lebt, sei er hiermit herzlich gegrüßt — hat, als das tolle Jahr 1848 ihn überraschte, als Rektor einer höhern Schule eine Schrift herausgegeben, betitelt: „Die höhere Bürgerschule". Es ist hier köstlich zu lesen, wie er bereits damals den erziehenden Unterricht kennzeichnet und empfiehlt. Unsere Tage fordern die „Erziehungsschule" mit allem Ernste." —

„Der Hauptzweck, welcher vornehmlich bei dem Pädagogio intendieret wird, und worauf das Übrige alles zielet, bestehet darinnen, daß die anvertraute Jugend nicht allein im Grunde des Christentums wohl unterrichtet, zur Erkenntnis Gottes und ihrer selbst geleitet, und wie man durch Christum zum Vater kommen solle, sorgfältig angeführt werde, sondern, daß sie auch durch fleißige und liebreiche Ermahnungen und gute Exempel, welche, zumal bei der Jugend das Meiste auszurichten, und bei den Gemütern zum festesten sich einzusetzen pflegen, zur wirklichen Ausübung der gefaßten Lehren möge erwecket werden."

Siehe: „Kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind." Francke 1702.

Salzmann:

„Der Erzieher soll den Zögling dahin zu bringen suchen, daß er selbst das Gute wolle, und es thue, nicht deswegen, weil er von der Befolgung des Gebotes Belohnung und von der Übertretung Strafe zu erwarten hat, sondern weil er selbst will." (Ameisenbüchlein.)

Pestalozzi:

„Die sittliche Elementarbildung ist nichts anderes, als die reine Entfaltung des menschlichen Wollens durch die höheren Gefühle der Liebe, der Dankbarkeit und des Vertrauens, wie sich dieselben als keimend in dem reinen Verhältnis zwischen Kind und Mutter aussprechen. Das Ziel dieser Bildung ist die sittliche Vollendung unserer Natur, ihre Mittel aber sind Übungen im Streben nach sittlichem Fühlen, Denken und Thun. Auf das Sichtbare gerichtet offenbart sie sich als Moral, auf das Unsichtbare als Religion."

„Die Methode (des Unterrichtes) hat die Aufgabe, das an sich und ursprünglich Menschliche, Geistige und Sittliche im Kinde aufzusuchen, zu erfassen, zu beleben und zu stärken. Eben dieses an sich Menschliche, Geistige und Sittliche bildet die wesentlichen Momente der Menschennatur, die die unveränderlichen Anfangs- und Fortleitungspunkte alles Unterrichtes und aller Erziehung sind. Die Methode (des Unterrichtes) hat demnach nichts künstlich zu erfinden, sondern sie findet bloß diese schon gegebenen Elemente auf. Sie ist und soll elementarisch und als Elementarmethode organisch-genetisch sein." (Lenzburger Rede 1809.)

Diesterweg:

„Die Selbstthätigkeit im Dienste des Schönen, Wahren und Guten ist der oberste Zweck des Lebens und das wahre Erziehungsprinzip. Die Ausbildung der künftigen Lehrer hat dies im Auge zu behalten. (Antrittsrede in Berlin.)

Hergangs Real-Encyklopädie 1851. Band I, Seite 635.

„Erziehungsunterricht. Das Wesen des Unterrichtes besteht in der Mitteilung von Vorstellungen nach einem bestimmten Plane und einer gewissen Reihenfolge; er hat es also auch zumeist mit der Bildung der Vorstellungskräfte zu thun. Nun aber sind Vorstellungen so wenig als Gefühle und Begehrungen etwas aus besonderen Urvermögen der Seele Hervorgehendes oder als **eigentümliche**

Entwickelungen streng von Gefühlen und Begehrungen geschieden, es kann vielmehr dieselbe Entwickelung zu gleicher Zeit Vorstellung, Gefühl und Begehrung sein. Was also jetzt als Vorstellung in die Seele eingeht, kann in demselben Momente Gefühl werden, wenn es neben eine schon vorhandene Entwickelung von sehr abstehender Bildung tritt, und ein Begehren zur Folge haben, wenn Gebilde da sind, welche der neuen Vorstellung als gleichartig entgegenkommen und, durch sie verstärkt und angeregt, aufstreben. So zeigt sich, daß alles, was in Vorstellungen (also im Unterricht) der Seele des Zöglings nahe gebracht wird, auf Gemüt und Willen desselben einwirken kann; wirklich aber wird eine solche Einwirkung immer erst erfolgen, wenn bereits Bildungen vorhanden sind, mit denen die Vorstellungen in Konflikt oder in Verbindung treten können. Sind daher z. B. noch keine religiösen Gebilde in der Seele angelegt, etwa durch den frommen Sinn und Wandel, der die Umgebungen des Kindes beherrscht, so kann der klarste und erwecklichste Religionsunterricht höchstens den Schatten einer religiösen Gesinnung hervorrufen. Je reicher aber die Seele an gemütlichen Bildungen ist, desto eher läßt sich hoffen, daß der Unterricht anregend, verstärkend, aufklärend und verbindend wirke. Es ergiebt sich hieraus, wie notwendig es ist, daß die Erziehung (nach Herbart „Regierung") dem Unterricht vorarbeite." — (Kämmel in Zittau (Venetianer.)

Kl. macht noch auf folgende Schriften aufmerksam:

J. Jakob Ewich: Was thut unserem erziehenden Unterrichte Not? Elberfeld, Schönian'sche Buchhandlung 1835.

Dr. H. Gräfe: Über die sittliche Wirksamkeit der Volksschule. Abhandlung in seinem: Schule und Unterricht. Berlin, Amelang 1838.

Dr. Werner: Pr. über Charakterbildung durch die Methode des Unterrichts. Liegnitz 1832.

K. Gustav Klapper: Pr. über den Einfluß der Seele auf die Gesinnung, namentlich auf die Vaterlandsliebe der Bürger. Aachen 1839.

Berger, A. D.: Sokrates Pädagogische Charakteristik u. s. w. Neustadt-Dresden 1841 (Sehr empfohlen, weist trefflich hin, wie der Lehrer erziehend unterrichte).

Kehr: Praxis der Volksschule (S. 68 und 69, Aufl. 9) sagt:

1. „Die Erziehung hat es mehr mit der Bildung der Gefühle und Strebungen auf dem Wege der Gewöhnung zu thun, der Unterricht dagegen ist eine absichtliche und planmäßige Mitteilung von Vorstellungen und Geschicklichkeiten. Erziehung und Unterricht schließen sich demnach nicht aus, sondern ein, und Herbart hat vollständig Recht, wenn er sagt: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Beide verhalten sich zu einander wie der Zweck zum Mittel. Denn fragen wir nach den Mitteln der Erziehung, so werden wir auf Gewöhnung und Belehrung geführt, und fragen wir nach dem Zwecke des Unterrichtes, so besteht derselbe nicht in der Unterhaltung, nicht im Zeitvertreib, nicht

im Geldgewinn ꝛc. ꝛc., sondern lediglich und allein in der Erziehung. Nach dem allen erklärt es sich, daß die Hauptforderung der Didaktik der erziehende Unterricht ist.

Soll aber der Unterricht erziehend wirken, dann muß er zunächst so eingerichtet werden, daß die gesamten Kräfte des Kindes naturgemäß und harmonisch zur Entwicklung kommen. Wo es der Unterricht nur mit einem Aneignen von totem Wissen zu thun hat; wo nur auf ein mechanisches Mitteilen von Kenntnissen und Geschicklichkeiten, auf ein äußerliches Anlernen und eine lebensleere Anhäufung von totem Wissensstoff gesehen wird; wo die Kenntnisse nur an der Außenseite hängen bleiben und keinen Halt im Geiste haben; wo der Unterricht nicht auf das Können, auf den freien selbständigen Gebrauch des Erlernten hinleitet; wo er nur eine Seelenkraft des Kindes entwickelt, den Verstand oder das Gemüt des Kindes einseitig auf Kosten der anderen Kräfte pflegt und nicht nach jener Übereinstimmung der Kräfte trachtet, aus welcher sich erst wirkend das wahre Leben erhebt; wo er dem Schüler nicht Frische und Kraft, nicht Lust und Begeisterung für den Unterricht beibringt, also daß ihn nicht allein der Stoff, sondern auch die Art und Weise des Vortrags fesselt; wo der Unterricht nicht aufklärend und anregend wirkt, nicht an Ordnung, Besonnenheit und Ruhe gewöhnt, nicht willenfeste Charaktere bildet, heilige Empfindungen erzeugt und innerliche Stärke giebt: — da kann von einem erziehenden Unterrichte nicht die Rede sein, und der Lehrer darf nicht sagen, daß er unterrichtend erziehe und erziehend unterrichte.

Das Hauptmerkmal für den erziehenden Unterricht ist seine Einwirkung auf die Gesinnung, auf den Willen des Schülers. Wenn die Gesinnung des Menschen nicht gebildet und veredelt wird, wenn der Unterricht nur den alleinigen Zweck hat, den Verstand zu bilden und den Menschen gescheit zu machen, dann ist's in der That mit den Schulen und mit der Menschheit schlimm bestellt. Ist's schon an sich nicht wahr, daß viele Kenntnisse den Menschen gescheit machen, so ist es noch viel weniger wahr, daß die gescheitesten Menschen die besten sind. Grube hat darum auch ganz Recht, wenn er sagt: „Es ist eine alte Verkehrtheit, die Motive unserer Handlungen im Kopfe, statt im Herzen zu suchen. Der Kopf gleicht dem Matrosen, der, im Mastkorbe hängend, die größte Aus- und Fernsicht hat und den glücklichen Hafen zuerst erspäht, der aber nicht die Kraft besitzt, auf denselben zuzusteuern; das Herz dagegen gleicht dem Steuermann, der schweigend auf den Kompaß blickt und das Schifflein ruhig und weise durch Sturm und Wellen leitet. Herz gut, alles gut; Herz schlecht, alles schlecht.“ Jedenfalls aber ist es wahr: die Menschen leben nicht, wie sie denken, sondern sie denken, wie sie leben. Wo der Adel der Gesinnung fehlt, da ist der befähigste und kenntnisreichste Mensch nichts wert. Das königliche Wort Friedrich Wilhelms III. sollte darum über jeder Schulthüre stehen: „Die Kultur der Intelligenz nach allen Richtungen ist nicht zu tadeln, aber sie darf

nicht das höchste, nicht das letzte Ziel sein. Auf Tüchtigkeit im Berufe, Charakter im Leben, darauf — und darauf allein kommt zuletzt alles an."

„Soll der Unterricht erziehend sein, also wirkliche Menschenbildung befördern, dann muß er mindestens vier Eigenschaften haben, ohne welche ein erziehender Unterricht nicht gedacht werden kann, er muß nämlich wahr, praktisch, klar und in seiner Wirkung dauerhaft sein."

Es wird dies hinreichen zu beweisen, daß alle bedeutenden Pädagogen vor und nach Herbart und auch zu Zillers Zeiten mit dem Unterrichte erziehliche Zwecke verbunden haben Nachzuweisen wäre noch, daß auch in der Praxis dies Streben zur Durchführung gekommen ist.

Dr. K. Kehr sagt in seiner Praxis der Volksschule S. 8, Aufl. 9: „Die Seminarlehrer müssen mit den thatsächlichen Verhältnissen, den praktischen Bedürfnissen und den Mitteln zur Hebung des Volksschulwesens auf das genaueste bekannt sein und den Seminarunterricht so viel als möglich im Hinblick auf den künftigen Lehrerberuf ihrer Schüler in methodisch-musterhafter Weise erteilen, überhaupt in ihrer ganzen Persönlichkeit und Erziehungs- und Lehrthätigkeit für ihre Schüler vorbildlich sein und bleiben."

Seite 97 heißt es: „Die Güte des Religionsunterrichtes erkennt man nicht am Wissen der Kinder, sondern an ihrem Betragen. Die ernste Zucht in der Schule, die fromme Stille und die gespannte Aufmerksamkeit der Kinder, der rege Fleiß und der willige Gehorsam, die freundliche Ehrerbietung und über das Grab hinaus dauernde Pietät: das sind die Früchte, die der christliche Religionsunterricht bringen muß, wenn er auf die Bezeichnung „gut" Anspruch machen will. Wo diese Früchte fehlen, wo man den Segen des Religionsunterrichtes nicht an dem guten Geiste der Schule erkennt, da hat man an diesem Mangel zugleich ein ganz sicheres Merkmal, daß in der religiösen Unterweisung der Jugend irgend etwas nicht richtig ist."

Man lese Kehrs, Kahles, Nissens, Wangemanns Werke über den Religionsunterricht in der Volksschule und jedem nur einigermaßen aufmerksamen Leser wird es bald klar werden, daß der Religionsunterricht die erziehliche Aufgabe in erster Linie sich gestellt hat.

Dasselbe gilt vom Sprach-, naturkundlichen und übrigen Realunterrichte. Die jetzige Schule ist Erziehungsschule und der Gedanke Zillers, daß sie es nicht sei, ist ein Irrtum; Ziller geht zu weit.

In den Abschnitten über die Gegner Herbart-Zillers werden weitere Gründe gegen Ziller aufgeführt werden.

2) Lob.

a) Ziller hat den erziehenden Unterricht von neuem betont und in den Mittelpunkt gestellt;

b) er hat sich ernstlich bemüht, den Unterricht auf psychologischem Grunde zu erbauen und unter Anerkennung der Herbartschen Lehre vom Interesse und der Erweckung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit den erziehenden und wissenschaftlichen Unterricht in der That gefördert;

c) er hat durch seine Konzentrationsidee den Gedanken lebhaft erregt, dem Erziehungs- und Unterrichtsplane eine einheitliche Gestalt zu geben;

d) durch seine Bemühungen, den Lehrstoff nach den formalen Stufen zu bearbeiten, hat er die Beachtung psychologischer Grundsätze beim Unterrichte wesentlich gefördert und dadurch sich um die Methodik hohe Verdienste erworben.

Zum Belege dafür, daß besonders sein erziehender Unterricht bereits Anklang und Nachahmer gefunden hat, einige Beispiele.

1. Am 17. Juni 1885 hielt der Seminardirektor Seeligmüller zu Neuzelle einen Vortrag über „Die Erziehung durch den Unterricht", dem folgende Thesen zu Grunde lagen:

1) Der Unterricht dient wie in allen Erziehungsanstalten so auch in der Schule der Erziehung, und zwar ist er hier die vorherrschende und am meisten in die Augen fallende Erziehungsform, daher noch immer der Irrtum entstehen kann, den Unterricht für die eigentliche Aufgabe der Schule zu halten. Zweck ist er aber nur insoweit, als er der Erziehung als Mittel dient. Fehlende Erziehungsfrüchte des Unterrichts sind kein Gegenbeweis. 2) Vorbedingung für erziehlich wirksamen Unterricht ist gute Schuldisziplin. Sie erzieht zwar zunächst für den Unterricht, erzielt aber auch unmittelbar wertvolle Erziehungsresultate, die in der Bildung des Willens zum Gehorsam gipfeln. 3) Außer dieser Erziehung für den Unterricht bietet die Schule auch eine Erziehung durch den Unterricht, und zwar durch einen solchen Unterricht, welcher in der Heranbildung eines sittlich-religiösen Charakters durch Einwirkung auf Gesinnung und Willen seine Aufgabe erkennt. Deshalb muß die Verwertung des religiösen und sittlichen Bildungsgehaltes der Unterrichtsstoffe, nicht die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten der Mittelpunkt alles Unterrichtes sein. 4) Hinsichtlich der Unterrichtserteilung ist vor allem das Interesse des Schülers zu pflegen. Ohne dasselbe bleibt der Unterricht erfolglos. Interesse ist mehr als nur Aufmerksamkeit, nämlich auch freudige Beteiligung am Unterricht und innerer Antrieb zum selbstthätigen Weiterstreben, also die Wurzel für alles Wollen und Handeln des Schülers, und „die Bildung des Willens ist der eigentliche Mittelpunkt der Pädagogik." 5) Demnächst ist die erziehliche Wirksamkeit des Unterrichts von der Einsicht in den Unterrichtsstoff abhängig. Sie bestimmt dem Willen die Richtung, und „je schärfer die Auffassung und Erfassung, desto stärker der ethische Impuls des erkannten Inhalts." Verständnis wird auf allen Stufen am besten durch anschaulichen Unterricht bewirkt; auch die Begriffsbildung muß von der Anschauung ausgehen und auf dem Wege des Selbstfindens und der Selbstthätigkeit vom Schüler vollzogen werden. 6) Mit dem Wissen ist das Können überall zu verbinden. Dadurch gewinnt der Schüler die Gewandtheit, das Gelernte sowohl mündlich und schriftlich darzustellen, als auch auf Aufgaben aller Art anzuwenden. Zusammenfassung der einzelnen Unterrichtsergebnisse und selbständige Wiedergabe des erlangten Verständnisses befähigen zu solcher Gewandtheit am besten; sie kontrollieren nicht bloß das Verständnis, sondern vertiefen

es auch und bilden die Kräfte allseitig. 7) Das Leben fordert, daß der Schüler arbeiten, d. h. sich anstrengen und sich mühen lerne. Dazu erzieht die Schule, indem sie wirkliche Anstrengung der Kräfte vom Schüler bei all seinem Thun fordert, und sie nötigt ihn dazu im Denken durch den richtigen Gebrauch der Frage, im Sprechen durch Gewöhnung an vollständige Antworten und zusammenhängendes Sprechen, bei jeder Art der Übung durch die Forderung korrekter Leistungen." — Man folgte den Ausführungen des Referenten mit sichtlicher Spannung, und die darauf folgende Debatte gab zu erkennen, daß man sich mit der sorgfältigen und umsichtigen Arbeit des Herrn Seminardirektors vollständig einverstanden erklärte.

2. „Die Erziehungsschule nach psychologischen Grundsätzen." Ausgearbeitet von A. Döring, Rektor der Knaben-Mittelschule in Bernburg. Preis 1,80 Mark. Bernburg, Bacmeister.

Das Buch ist ein Lehrplan für eine achtklassige Knaben-Mittelschule, welche Kinder im Alter vom 6. bis zum 15. Lebensjahre umfaßt.

Der Verfasser findet das erziehliche Element im Unterrichte in der „Wissenschaft". „Die Schule soll die Wissenschaft der Selbsterziehung (einschließlich des Selbstunterrichtes) lehren; sie soll „Erziehungsschule" sein, d. h. sie stellt sich im ganzen wie im einzelnen als der psychologische Weg dar, auf welchem jede Art von Kenntnissen und die daraus wachsende höhere Einheit des Geistes (Erkennen, Fühlen, sittlicher Charakter) erworben werden kann." — „Das richtige Wissen, die Wissenschaft, liegt nicht in der Menge des Gewußten, sondern in der Art und Weise, wie man sich dasselbe angeeignet hat, nämlich daß es eine Einheit bildet mit allem, was im Menschen ist, und aus dieser Einheit fortwirkt, alles Hinzukommende wieder zu einer höhern Einheit zu gestalten" ... (Seite 1—6.)

„Was hat nun die Schule zu thun, um ihre Schüler der nährenden Mutter (Wissenschaft) an die Brust zu legen? Sie lehrt den richtigen Weg der Erkenntnis, macht dadurch den Stoff assimilationsfähig und verleiht dem Geiste die nötige Spannkraft.[1])

Dazu kommt es, wie schon oben angedeutet, nicht auf das Wieviel oder Wievielerlei des zu Lehrenden an, sondern auf die intensive Wirkung desselben. Der Schüler lernt in seinem Schulgebiete, mag es klein oder groß sein, den wissenschaftlichen Weg gehen, von der Anschauung zur Vergleichung, zur Association, zum System, zur Methode.

[1]) Kehr sagt in seiner „Praxis der Volksschule", 9. Aufl.: „Alles recht einfach, aber recht klar, recht fest und recht sicher, also vor allem Sicherheit in der Kenntnis und Beherrschung aller Wissenselemente. Aber mit den Kenntnissen und Fertigkeiten allein ist's noch nicht gethan. Wer hätte nicht schon das Wort Göthes bewahrheitet gefunden: Es giebt seichte Köpfe, die erstaunlich viel wissen. An diesen Vielwissern kann uns aber nichts gelegen sein. Wir müssen Rechtwisser haben ...; es muß der Schüler im stande sein, seinen Lehrstoff zu beherrschen, über die erworbenen Kenntnisse frei zu verfügen; es fehle ihm nicht das klare Denken." Siehe ferner „Praxis der Volksschule", Seite 68 und 69.

Auf allen diesen psychischen Stufen ist der Weg wiederum nicht an einen bestimmten Umfang des Unterrichtszweiges gebunden, sondern nur daran, daß er überhaupt möglich ist . . . Im Religionsunterrichte kann sogar das ganze Schulleben dazu verwandt werden, diesen Weg zu gehen. Doch wie das ein jeder einrichten will, das sei ihm selbst überlassen. Ich habe in dem vorliegenden Lehrplane nur ein Beispiel für den Grundsatz geben wollen; allerdings ein Beispiel, nach dem auch gearbeitet werden kann und schon gearbeitet worden ist."

VIII. Klasse (1. Schuljahr).

Aufgabe: „Die im elterlichen Hause durch das Familienleben gewonnenen religiös-sittlichen Anschauungen sollen auf den Religionsunterricht der Schule übergetragen werden."

Die Märchen- und Robinsonstufe werden verworfen. Seite 11 heißt es: „Wir nehmen (beim Eintritt der Schüler in die Schule und Heraustritt aus dem Familienleben) das Familienleben noch einmal auf und lassen es sich gleicherweise für alle durch geeignete biblische Geschichten symbolisch wiederholen."

Das Lehrverfahren konzentriert sich 1) in der Zubereitung des Stoffes, 2) in der Darbietung, 3) in der Anwendung, 4) in der Reproduktion.

Der Verfasser hat 33 Geschichten für das erste Schuljahr (!) ausgewählt, die im neuen Testamente nicht chronologisch geordnet sind.[1])

VII. Klasse (2. Schuljahr).

Aufgabe: „Das Kind soll Gott kennen lernen in seiner Allmacht, die alles schafft, und in seiner Liebe, die für das Erschaffene sorgt."

„Nach dem Familienleben nimmt das Leben in der Natur das Interesse des Kindes am meisten in Anspruch u. s. w." Von diesem Standpunkte aus sind wieder 33 Geschichten ausgewählt.

VI. Klasse (3. Schuljahr).

Aufgabe: „Die Anschauungen des Kindes von der Allmacht und Huld des göttlichen Vaters dürfen ihm nicht Veranlassung werden zu einer weichlichen Glücksträumerei. Der Familienname „Christ", den es führen will, legt ihm auch die Pflicht auf, im Geiste dieser Familie zu leben. Es muß daher mit dem göttlichen Willen vertraut gemacht werden, sich im Gedankenkreise dieses Familiengeistes orientieren lernen."

Unter Repetition der frühern Geschichten werden 18 Geschichten, die sich besonders auf das Gesetz, seine Übertretung und deren Folgen (Sündenfall, Kain und Abel, Sodom und Gomorrah, Gesetzgebung, das goldene Kalb, Achans Diebstahl u. s. w.) beziehen, hinzugefügt.

---

[1]) Werden die Kleinen den Anschluß an das Familienleben spüren? Inwiefern soll in dieser Auswahl ein besonderes erziehliches Mittel liegen? Ist der Anschluß an das Kirchenjahr nicht auch erziehlicher Art? Der Verfasser.

V. Klasse (4. Schuljahr).

Aufgabe: „Der Schüler soll mit den plastisch ausgeprägten Heldencharakteren der biblischen Geschichte vertraut werden zum Zwecke der Hingabe seines Gemüts an die großen und edlen Aufgaben des Lebens." (Auswahl: Moses Berufung, Moses vor Pharao — —, Josua, Gideon, Simson, Ruth, Saul, David, Salomo, Elias, Daniel, Esra, Nehemia, Johannes der Täufer, Weihnachtsgeschichte, Jesu Thaten, Petrus, Stephanus, Paulus.)

IV. Klasse (5. Schuljahr).

Aufgabe: „Der Schüler soll die bis jetzt empfangenen Einzeldarstellungen verbinden zum Zwecke der Bestimmung des eigenen Wertes."

Hier schließt sich an die biblische Geschichte das persönliche Bekenntnis (Katechismus) an; die drei ersten Hauptstücke sollen so eingeprägt werden, daß ein Beten derselben möglich ist.

III. u. II. Klasse (6. u. 7. Schuljahr).

Aufgabe: „Der Schüler soll auf dieser und der folgenden Stufe die heilige Geschichte als eine Darstellung der göttlichen Erziehung eines Volkes und symbolisch der ganzen Menschheit erkennen lernen."

I. Klasse (8. Schuljahr).

umfaßt das Bibellesen, die Kirchengeschichte, Perikopen — es soll dem Schüler ein Stück des religiösen Lebens geboten werden.

Döring hat sich bis zur Zillerschen Konzentration nicht erheben können, sondern allein mit der Zusammenstellung des Religionsunterrichtes in einheitlicher und erziehlicher Hinsicht begnügt.

Weiter geht und bedeutungsvoller ist

Heinrich Free: „Die Pädagogik des Comenius" (1 Mark) und „Unsere acht Schuljahre". Theorie und Praxis des Unterrichts nach Comenius Grundsätzen. Bernburg. Verlag von J. Bacmeister. Pr. 2 Mk. 1884.

Er sagt: „Was Herbart in die Sprache der Philosophie kleidete, das hatte Comenius schon zweihundert Jahre früher in schlichter Form zu Papier gebracht (?). Comenius will den ganzen Menschen bilden, der „ein vernünftiges Geschöpf, Herr der Geschöpfe und Abbild Gottes" ist. Diese drei Stücke fordern Unterricht (zur Bildung der Vernunft), Tugend (rechtliches Handeln als Herr der Geschöpfe) und Frömmigkeit (religiöse Gesinnung als Abbild Gottes). „Weil nichts in der Erkenntnis sich befindet, was nicht zuvor im Sinne war", so geht alle Erkenntnis aus der Einsicht in die reale Welt hervor. Die Erkenntnis führt durchs Handeln zur Tugend (Zucht bei Herbart) und die ganze Haltung zeigt die religiöse Gesinnung (sittliche Charakterstärke). Der erziehliche Unterricht hat darum folgenden Gang:

1) Realien (Naturkunde, Geographie und Geschichte) Erkennen.
2) Schreiben . . .
3) Singen . . .
4) Lesen (Memorieren) } Handeln.
5) Zeichnen . . .
6) Rechnen . . .
7. Religion (religiöse Gesinnung).

Jeder Unterrichtsgegenstand ist möglichst in der obigen Folge zu behandeln und zwar nach folgender Methode:

1. Vorbereitung { a. Bereitung des Verständnisses. b. Darbietung der Idee des neuen Pensums.
2. Hauptbehandlung { a. Anschaulich-ausführliche Vorführung des Ganzen. b. Einübung der einzelnen Teile.
3. Verknüpfung { a. Verwebung mit dem gesamten Wissen (Können, Repetition). b. Anwendung.[1])

Beispiel für die Ausführung („Unsere acht Schuljahre, Seite 28).

Zweites Schuljahr, 1. Woche.

Der Hahn (das Huhn).

Hilfsmittel: Gute Abbildung, Skelett und Federn.

1. Vorbereitung.

a) Bereitung des Verständnisses (Weckung der Aufmerksamkeit).

Der Lehrer recitiert: „Ich kenne ein Tier, das hat immer einen Kamm bei sich und kämmt sich nie" — oder bezieht sich auf den früheren Unterricht.

b) Darbietung der Idee des neuen Pensums.

Wir wollen den Leib des Hahnes betrachten.

2. Hauptbehandlung.

a) Anschaulich-ausführliche Vorführung des Ganzen.

Größe, Farbe, Bekleidung des Hahnes.

b) Einübung der Teile.

3. Verknüpfung.

a) Verwebung mit dem gesamten Wissen (Repetition).

Hahn und Huhn sind mit einander zu vergleichen, ferner ist zu wiederholen, was über die Vögel gesagt ist.

b) Anwendung.

Nachlesen im Lesebuche. Der Mensch und Hahn werden handelnd vorgeführt.

---

[1]) Seite 17: „Unsere acht Schuljahre" ist versucht, diese Stufen aus Comenius herzuleiten.

B. Schreiben.

Der Hahn ruft Kikeriki. Wir wollen i schreiben.
Wird nach obigen Stufen geübt.

C. Lesen.

Der Gickelhahn von Diefenbach.
Behandlung wie oben.

D. Singen.

Nachsingen einzelner Töne im Umfange einer Quinte. Einüben eines Liedes vom Hahn.

E. Zeichnen.

Wir zeichnen die Hühnerleiter.
Behandlung wie oben.

F. Rechnen.

Der Hahn hat einen Kamm, zwei Kehllappen, zwei Beine u. s. w. Daran wird die Behandlung der zu behandelnden Zahl angeschlossen.

G. Religion.

Es wird von der bösen Neigung der Hähne ausgegangen, sich zu beißen und zu bekämpfen. Auch Kinder streiten sich gern. Wir sollen selbst den Feind lieben. Wie wir es machen sollen, zeigt uns der Herr Jesus.

Wie der Herr Jesus gefangen genommen ward.

Free hat unter großem Fleiße von diesen Gesichtspunkten aus den gesamten Unterrichtsstoff zusammengestellt. Dieser Versuch verdient Beachtung, da er psychologisch begründet und einheitlich durchgeführt ist.

Free sagt richtig: „Mag und kann nun nicht jeder den hier vorgezeichneten Weg im Unterrichte einschlagen, so wird er trotzdem aus diesem Buche manches verwerten können." Er weist dabei auf die enge Verbindung des Sach- und Sprachunterrichtes hin.[1])

Zum Schlusse dieses Abschnittes sei darauf hingewiesen, daß die Behauptung, die Zillersche Theorie sei in der Praxis noch nicht erprobt, nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmt. Dr. E. Barth in Leipzig, Querstraße, hat schon seit Jahren sein Erziehungsinstitut ganz nach Ziller eingerichtet. Dasselbe umfaßt Volks-, Bürger- und Realschule. Wir finden hier Märchen-, Robinson-, Patriarchen-, Odyssee-, Nibelungen- u. s. w. Klassen, in welchen möglichst streng an die Zillersche Konzentrationsidee gehalten wird. Siehe die Berichte über dieses Institut, die der Herr Direktor Dr. Barth gewiß gern, so weit der Vorrat reicht, zur Ansicht

---

[1]) Wernecke: „Praxis der Elementarklasse." Verlag von Theodor Hofmann in Berlin, hat diese Verbindung sehr gut durchgeführt. Siehe auch Dörpfeld: „Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterrichte."

stellt. Auch in diesem Buche ist weiter unten auf die Praxis dieses Erziehungsinstitutes hingewiesen.

3. Die Mittelpartei der Herbart-Zillerianer.

Sie huldigt dem Grundsatz: „Prüfet alles und das Beste behaltet". Diese Partei scheint noch klein zu sein, denn bisher sind öffentlich hervorgetreten nur der unlängst zu Jena verstorbene Professor Dr. Stoy, der Rektor Dörpfeld in Gerresheim in der Rheinprovinz, der Direktor der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. d. S., Dr. Otto Frick und Dr. Gustav Fröhlich, Schulinspektor in St. Johann an der Saar.

Diese geringe Zahl ist nur Schein, denn in Wirklichkeit gehören zur Mittelpartei alle Pädagogen, welche nicht unbedingt den Ansichten Herbarts und Zillers zustimmen. Im Grunde genommen gehören auch alle die Pädagogen zu dieser Gruppe, welche sich öffentlich als Gegner dokumentieren, da auch sie in gar vielen Stücken den Herbartianern zustimmen. Wenn sie dennoch hier als Gegner aufgeführt werden, so geschieht es nur in Hinsicht auf ihre Stellung, die sie selbst in ihren Kundgebungen eingenommen haben.

a) Professor Dr. Karl Volkmar Stoy.

Stoy ist der Sohn des Diakonus Stoy in Pegau im Königreich Sachsen. Geboren ward er im Jahre 1815, besuchte die Landesschule in Meißen, studierte in Leipzig und Göttingen. Hier lehrte Herbart, dessen Vorlesungen ihn fesselten und für Philosophie und Pädagogik begeisterten. 1839 ward er Lehrer an der Erziehungsanstalt in Weinheim, 1842 siedelte er nach Jena über, wo er sich 1843 als Privatdozent der Philosophie habilitierte. Gleichzeitig übernahm er das Heimburgsche Erziehungsinstitut, das sich unter seiner Leitung zu einer hohen Bedeutung und Blüte emporhob. Aus allen Teilen Europas sammelten sich Schüler, die noch heute mit Freuden an ihre Jugendzeit zurückdenken und das Bild ihres väterlichen Freundes im Herzen tragen 1845 erhielt er eine Professur, 1857 ward er zum Schulrat ernannt. Dennoch ging er 1865 nach Heidelberg, errichtete 1867 in Bielitz ein Lehrerseminar nach seinen Grundsätzen, ging 1874 von Heidelberg wieder zurück nach Jena. Am 22. Januar 1885 starb er mitten in seiner Thätigkeit im Alter von 70 Jahren. Unter seinen pädagogischen Schriften ist die „Encyklopädie der Pädagogik" sein Hauptwerk, das 1861 in erster, 1878 in zweiter reich vermehrter und verbesserter Auflage erschien. Außerdem sind noch zu merken: Schule und Leben (1844—51, 5 Hefte), Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen (1855), Haus- und Schulpolizei (1856), Zwei Tage in englischen Gymnasien (1860), Organisation des Lehrerseminars (1869), Philosophische Propädeutik (1869 und 1870, zwei Teile), Heimatskunde und Sprachunterricht, sowie viele Aufsätze in der „Allgemeinen Schulzeitung", deren Leitung er von 1870 bis 1882 geführt hat. Er ist der Vater des ersten deutschen pädagogischen Seminars für Studierende und der ersten deutschen Seminarübungsschule, die mit der Universität

verbunden ist. 1874 rief er in Jena beide Anstalten in das Leben. Viele Schulinspektoren, Seminarlehrer und tüchtige Volksschullehrer, die sich hier weiter ausbildeten, sind aus diesen Anstalten hervorgegangen. Wenn mit Zillers Tode in Leipzig seine Seminarschule eingegangen ist, so ist in Jena mit Stoys Seminar ein Gleiches nicht zu befürchten; der weimarische Landtag hatte die Mittel zur Erhaltung dieser Anstalten bewilligt.

Es soll hier auf die **„Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik“** mit Berücksichtigung der Beziehungen Stoys zu Herbart näher eingegangen werden.

Das Buch ist für Studierende der Pädagogik berechnet und enthält folgende Abschnitte:

1) Einleitung	S.	1—11.
2) Encyklopädie der Pädagogik	„	24.
3) Von der philosophischen Pädagogik	„	111,
4) Von der historischen Pädagogik	„	212.
5) Von der praktischen Pädagogik	„	318.
6) Methodologie und Litteratur der Pädagogik	„	409.
7) Methodologie der pädagogischen Praxis	„	439.

Auf Seite 60 kommt er auf Herbart. Hier heißt es:

„Auf welche Psychologie soll die Didaktik bauen? Auf die Psychologie als Entwickelungsgeschichte des menschlichen Geistes, wie dieselbe von der Hegelschen Schule versucht worden ist? Dem Pädagogen gewährt diese vielverheißende Form allzu wenig in bezug auf das Hauptbedürfnis einer naturgemäßen Erklärung der Thatsachen und Exners schlagende, namentlich auf diesen schwächsten Punkt gerichtete Kritik hat noch keine Widerlegung gefunden. An die Psychologie der Kantischen Schule, welche der älteren Pädagogik von Niemeyer, Pölitz, Schwarz, Hergenröther die Grundlage bot, möchte wohl kaum im Ernste gedacht werden, und der Sieg in diesem von Herbart lebenslang mit den schärfsten Waffen geführten Streite darf gegenwärtig als ausgemacht gelten . . . .“

Nachdem Stoy noch auf Beneke, Schleiermacher und Palmer gewiesen und deren Unbrauchbarkeit für den Aufbau der Didaktik nachgewiesen, fährt er Seite 62 fort:

„Die christliche Didaktik wird sich dann am sichersten entwickeln, wenn die Forderung anerkannt ist, daß die auf wissenschaftliche Anwendung nicht rechnenden Sätze der Schrift von der theoretischen Naturbetrachtung fern gehalten werden, daß also, so wenig als einst, das wissenschaftliche Gewissen eines Galiläi, durch die dogmatische Zumutung der Kirche bedrückt und geängstigt werden durfte, ebenso wenig jetzt die freie psychologische Forschung über die oft wunderbar verschlungenen Bahnen der menschlichen Gedanken, Gefühle, Absichten verachtet oder angefeindet, sondern im Gegenteil wie die gegenwärtig befreite und siegreiche Astronomic benutzt werde.

Den Anspruch auf eine solche freie Naturforschung genügen in hervorstehendem Maße die Arbeiten der Herbartischen Schule und so sind

es denn Sätze aus diesem psychologischen Systeme, welche als Lebenssätze dem Bedürfnis eines festen Unterbaues für die Didaktik zu dienen haben. Wie viel der Psychologie auch noch fehlen mag bis zum Ideal einer vollendeten Wissenschaft, auch jetzt schon vermag sie in die dunkeln Räume der traditionellen Lehrgebäude ein neues oft für die Lösung der Hauptprobleme einen dankenswerten Anhalt zu gewähren. Wer z. B. die Hauptsätze aus der Lehre von der Bildung der Gedankenreihen und der Reproduktion sich zu eigen gemacht hat, für den verschwinden die Phrasen von materialer und formaler Bildung, von Humanismus und Realismus, Erwachen von Verstand und Phantasie, der hat bei den Fragen nach den Vorzügen der akroamatischen und erotomatischen Methode ein sicheres Prinzip für die rechte Mischung: der wird eben deswegen nicht wieder zurückkehren wollen in die alten Reihen. Der eine wird einsehen, daß es um die Lehre vom Unterrichte schlecht bestellt ist, wenn die Psychologie noch klagt „über die Ohnmacht des Weltlaufs, der spekulativen Entwickelung zu folgen," der andere wird begreifen, daß man in der alten Vermögenspsychologie für das Verständnis der wichtigsten Thatsachen der Erfahrung nicht viel mehr hat als etwa die Naturforschung an der Mythologie."

Hieraus ergiebt sich:

„Sätze aus dem Herbartschen psychologischen Systeme eignen sich für den festen Unterbau der Didaktik; es sind dazu zu rechnen: die Lehre von der Bildung der Gedankenreihen und der Reproduktion."

Damit werden hinfällig die Phrasen von der materialen und formalen Bildung u. s. w. (siehe oben).

Zur Disposition des Unterrichtes (Seite 67):

„Da das Ziel des Unterrichtes, Bildung, nur unter der Bedingung erreicht werden kann, daß die mitgeteilten Gedanken in gehöriger Wechselwirkung zu einander stehen, so liegt die Hauptaufgabe bei der Anordnung des Unterrichtes darin, daß erstens die Lehrstoffe für einander bestimmt, dann aber auch aufeinander bezogen und verknüpft werden. Über die aus vorstehenden Punkten sich ergebenden Konsequenzen handelt die Didaktik nach den drei Begriffen: Statik, Propädeutik, Konzentration des Unterrichtes."

In Hinsicht auf Statik heißt es Seite 68:

„Die theoretische, ethische und religiöse Vertiefung haben bei der Anlage des Unterrichtsgebäudes gleichen Anspruch auf Berücksichtigung. Die Erziehung darf nie vergessen, daß sie für Gesundheit von Kopf und Herz gleichmäßig zu sorgen habe, und muß darum verlangen, daß in jedem Zeitraum für jedes der drei Hauptinteressen Nahrungsstoff vorliegt. Gewiß eine statische Überlegung. Eine Proportion ist festzustellen und daß dieser am meisten entsprechende Material aufzusuchen. Auch innerhalb der einzelnen Materien kehrt die statische Frage oft wieder. Die Gesetz-

gebung der Didaktik ist hier einfach und bestimmt, die Theorie von der Reproduktion, von der Aufmerksamkeit und dem Maße der Empfänglichkeit bietet eine sichere Grundlage."

Propädeutik: „Da nur durch Verbindung mit dem schon vorhandenen Gedankenvorrate ein neues verstanden, aufgenommen und verarbeitet werden kann, und da demnach jeder Unterricht, welcher nicht in allen Teilen auf vorhandene Gedanken rechnet, „auf einem Instrumente spielt, dem die Saiten fehlen", so ergiebt sich von selbst der allgemeine Satz, daß jede Unterrichtsstufe durch die vorhergehende vorbereitet, der jedesmalige Unterricht also für die nächste Stufe ein propädeutischer sein solle. Die Bedingungen, unter welchen dieser Hauptforderung genügt werden kann, entwickelt die didaktische Pädagogik. Die speziellen Prinzipien liegen in der Lehre der Psychologie über Apperception und das appercipierende Interesse."

Konzentration: „Möge nun die didaktische Statik das Nebeneinander und die Propädeutik das Nacheinander des Unterrichtsstoffes, gleichsam „die beiden Dimensionen des Unterrichtes" bestimmt haben: immer noch liegt in dem Verhältnis der ungeheuern Ausdehnung des möglichen und notwendigen Stoffes zu den engen Grenzen der Zeit und der Kraft eine Nötigung eigentümlicher Art, zunächst negativen Inhaltes. Es erhebt sich die gebieterische Forderung, alles, was nur irgend die Aufnahme der die Wiedererweckung, kurz die Regsamkeit und Verdichtung der Vorstellungsreihen hindern könnte, um jeden Preis entfernt zu halten, woraus dann konsequent die Aufgabe hervorgeht, es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde. Das zu erörtern, ist die Aufgabe der didaktischen Lehre von der Konzentration."

Schließlich warnt Stoy ernstlich vor Übertreibungen und beruft sich auf ein Wort Herbarts, Band X, pag. 382: „Es wird sich zeigen, daß die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muß als auf der andern Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist."

Hieraus ergiebt sich abermals, daß Stoy die Grundgedanken der Herbartschen Psychologie in der Pädagogik in prüfender Weise anwendet, jedoch kein zustimmendes Wort hat über die Zillersche Konzentration um den sogenannten „Gesinnungsstoff".

Auch in den folgenden Abschnitten seiner Encyklopädie (§ 33 u. 34), die „von der Methode und Technik des Unterrichtes und der besondern Didaktik" handeln, zeigt er dasselbe Verfahren. Sein Prinzip ist auf S. 84 und 85 klar ausgesprochen:

> „Wie wird die Didaktik in dieses dem Anschein nach unbestimmte Feld pädagogischer Thätigkeit, Sicherheit, Klarheit und den heilsamen Zwang didaktischer Einsicht bringen? —

Einzig nur durch Festhalten an der bisherigen wissenschaftlichen Methode der Ableitung aus Prinzipien der Psychologie."

Und diesem Grundsatz wird vollständig zugestimmt. Noch sei es gestattet, folgenden Ausspruch über Stoy (siehe Preuß. Lehrerzeitung im Februar 1885) hier wieder zu geben:

Stoy war Vertreter der Herbartschen Pädagogik, doch stimmte er dem „Schablonentum des orthodoxen Herbartianismus" nicht zu. Seine Grundsätze waren:

1) Daß nur, wenn die Anschauung die Grundlage, ein gut gesichteter und übersichtlich gruppierter Stoff das Baumaterial, lebensfrische Züge den Schmuck, Anschaulichkeit, Klarheit und innige Beziehung der Einzelstoffe das Baugesetz, Interesse und Selbstthätigkeit der Schüler die Baugehilfen, fortgesetzte Wiederholung nach wechselnden Gesichtspunkten die Baumeister bilden, der Unterricht die rechte Freude schaffen und die rechte Frucht tragen kann; 2) daß alles dies durch das Studium Herbarts außerordentlich gefördert werden kann; 3) daß dieses durchaus aber nicht das absolute Bedingnis jenes ist, wie daß man sich bei allem Festhalten „an den unerschütterlichen Fundamenten der Herbartischen Pädagogik" die „Freiheit in der Fortbildung des pädagogischeu Systems" wahren müsse."

In seiner ganz vorzüglichen Heimatskunde weist Stoy auf den gemeinsamen (Konzentrations-) Ausgangspunkt für den ersten Unterricht die Heimat hin. Es sei darum auf dieses Werk ganz besonders aufmerksam gemacht.

Die Bayerische Lehrerzeitung veröffentlicht in einem Artikel: Zur Geschichte des Streites zwischen der herkömmlichen und sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik folgende Stelle aus einem Briefe Dr. Stoys an Dr. Bartels in Gera, den er nach dem Erscheinen der Bartelscheu Schrift erhielt: „Dankbar würde ich Ihnen im Interesse der Wahrheit sein, wenn Sie bei dieser Gelegenheit aussprächen, daß ich an den Zillerschen Neuerungen keinen, auch nicht den geringsten Anteil habe. Ich halte dieselben für verderbliche Übertreibungen, Zerstörungen der großartigen Pflanzungen Herbarts. Ich bin Ihrer Zustimmung gewiß, wenn ich mein Gesamturteil zum Schluß beifüge: Alles Neue in diesem Zillertum ist nicht gut und alles Gute nicht neu."

b) Dr. Otto Frick,

Direktor der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S.

Dr. O. Frick ist der Sohn eines Predigers in der Provinz Brandenburg, war Direktor des Gymnasiums zu Burg und ist zur Zeit Direktor der Franckeschen Stiftungen zu Halle. Seine Stellung ist eine pädagogisch bedeutsame, da unter seiner Leitung Volksschulen, Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und ein Lehrerinnenseminar stehen. So umfaßt seine Thätigkeit fast das gesamte Schulwesen. Es ist selbstverständlich, daß Frick von den Bestrebungen der Herbartschen Schule Kenntnis nehmen und

prüfend an ihr Thun treten mußte. Zunächst brachte er die Angelegenheit in der Gymnasialdirektoren Konferenz der Provinz Sachsen zur Sprache, für welche Referenten bestimmt wurden, die Frage zu beantworten:

„Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den hohen Schulen zu verwerten?"

Die Referate sind den Direktoren Frick zu Halle und Friedel zu Stendal zuggegangen, und den Verhandlungen der vierten Direktoren-Konferenz zu Halle 1883 zu Grunde gelegt worden. Die Resultate haben die Hauptreferenten zusammengestellt und bei Weidmann in Berlin unter dem Titel:

Referate des Direktor Dr. Frick und des Direktor Dr. Friedel u. s. w. herausgegeben. In denselben heißt es:

1. „Eine unbefangene Würdigung der H.-Zill.-St. Grundsätze der Didaktik führt zu der Überzeugung, daß dieselbe Momente enthält, denen man einen bleibenden Wert wird zuerkennen müssen, daß in ihr Schätze verborgen sind, die noch nicht genügend gekannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, die geradezu in der Gegenwart einen willkommenen Anhalt, eine erwünschte Stütze gewähren."

2. Das Erziehungsideal Herbarts sieht in seiner Einfachheit so natürlich und fast selbstverständlich aus wie jedes echte Kunstwerk. — Die theoretische Darstellung der Herbartschen Schule zeigt soviel unleugbare Vorzüge, daß sie geradezu als eine Zusammenstellung der früher befolgten Verfahrungsweise erscheine, und ein Lehrer selbst eine bestimmte Gestaltung seiner meist nur empirischen, aber vielfach mit den in Frage stehenden bereits zusammenstimmenden Anschauungen über seine pädagogischen Aufgaben erzeuge. — In der Herbartschen Schule findet man das an sich schon Bekannte fixiert, artikuliert, wodurch die eigene unterrichtende Thätigkeit für den Lehrer deutlicher, klarer bewußt werde, so daß er sich Rechenschaft gebe über die am Geiste des Schülers vollzogenen einzelnen Operationen."

3. „Die Herbartsche Didaktik ist jedoch von dem Vorwurfe nicht frei, über der formalen Tendenz das Spezifische der verschiedenen Unterrichtsmaterien zu vernachlässigen und sich mit dem Hervorrufen psychischer Aktionen zu begnügen, anstatt bis zur Vermittelung von bestimmten Erkenntnissen vorzudringen."

4. „Der Irrtum Herbarts, daß die Seele von vornherein ein inhalts-, beziehungs-, auch vorstellungs- und bewußtloses Wesen sei, durch den erziehenden Unterricht Vorstellungen, durch diese Begehrungen und schließlich den Charakter erhalte, darf nicht abhalten, Herbarts Unterrichtsgrundsätze, die der innern Gesetzmäßigkeit folgen (Interesse, Formalstufen) die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken."

5. „Den Versuch des Leipziger Seminars, den Unterricht an den sogenannten Gesinnungsstoffen (1. Märchen, 2. Robinson u. s. w.) zu konzentrieren, lehnen wir ab, da diese Stufen den gesamten kulturgeschichtlichen Inhalt des Unterrichtes nicht erschöpfen,

die Auswahl willkürlich ist, die Anlehnung der übrigen Fächer (Rechnen, Geometrie, Naturkunde u. s. w.) gesucht und kaum durchführbar wird, auch dies Verfahren dem Wesen der Konzentration widerspricht und geradezu zu einer Diszentration, einem Zerreißen der Einzelfächer führt."

Also auch hier:

Anerkennung der pädagogischen Bedeutung der Herbartschen Psychologie und

Zurückweisung der Zillerschen Gesinnungsstoffe.

Am 1. Oktober 1884 hielt Dr. Frick auf dem dritten deutschen evangelischen Schulkongreß zu Stuttgart einen Vortrag über die

Einheit der Schule.

Derselbe ist für 40 Pfg. als Separatabdruck in der Schriften-Niederlage des evangelischen Vereins (Frankfurt a. Main) zu haben. Für wenig Geld wird damit ein bedeutsamer Schatz anregender und neuer Gedanken geboten. Wir werden hier einige derselben, besonders die, welche mit der Herbartschen Psychologie in Verbindung stehen, wieder geben.

„Schulen sind ein Ergebnis der allgemeinen Anschauungen und Gedanken über Bildung und Erziehung; diese wiederum eine Frucht der Wechselwirkung des gesamten öffentlichen, wie des gesamten geistigen, im besondern auch des wissenschaftlichen Lebens."

So lange indessen die Schule nur ein Zeugnis dieser Faktoren bleibt, wird sie von hin- und her-, oft auch durcheinandergehenden Strömungen bewegt werden und ein Tummelplatz für Experimente bleiben. Erst wenn die Erziehungsarbeit selbst Gegenstand einer klaren Wissenschaft geworden ist, wird eine Gewähr dafür gegeben sein, daß nicht mehr von außen herantretende Forderungen, sondern allein aus dem Wesen der Erziehung und des Unterrichts hergenommene Prinzipien für die Organisation der Schulen maßgebend sein werden, und erst dann wird ihre Ausgestaltung der Aufgabe und Würde der Schule entsprechen. Dies wird aber vollends dann der einzige würdige Zustand, wenn die Volkserziehung Sache des Staates, die Schule Staatsanstalt geworden ist."

„Es blieb der Ausbau unserer wissenschaftlichen Pädagogik im allgemeinen zu sehr beschränkt auf die sogenannte allgemeine Pädagogik, der Ausbau einer wissenschaftlichen Didaktik aber wurde vernachlässigt." Seite 8—11.

„Aber Comenius, aber Pestalozzi hör' ich fragen! Nun ja, die Volksschule kennt sie; daß sie auch für die höhern Schulen gelebt haben, darauf fangen diese erst in ganz neuester Zeit an, sich zu besinnen."

„Aber der große Herbart? Ja, er ist eine Größe, und zwar eine pädagogische Größe ersten Ranges, der geniale Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik und auch einer rationellen Didaktik, und er wird Ausgangspunkt bleiben und werden für alle, welche den Begriff einer wissenschaftlichen Pädagogik und wissenschaftlichen Didaktik erfaßt

haben oder erfassen wollen, auch dann, wenn man nicht auf seine Worte schwört, was wenig in seinem Sinne wäre, auch wenn man weiß, daß wesentliches von dem, was er gedacht, schon Comenius, Pestalozzi u. a. vor ihm gedacht hatten, und viele seiner Wahrheiten auch bereits von Lessing, Goethe, Fichte u. a. ausgesprochen sind, auch wenn man seinem philosophischen System als System nicht zugethan ist, seine psychologischen Grundanschauungen nicht unbedingt, noch in ihren letzten Konsequenzen sich aneignet, endlich in den religiösen oder kirchlichen Anschauungen seines Zeitalters nicht mehr Genüge findet. Dennoch kommt dieser Didaktik ein anderer, als nur ein historischer Wert zu; dennoch enthält sie Momente, denen man wie der Didaktik des Comenius und der Pädagogik Pestalozzis einen bleibenden Wert wird zuerkennen müssen; es sind hier Schätze verborgen, die noch nicht genügend erkannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, welche gerade für die Gegenwart von besonderer Bedeutung zu werden verheißen.“ S. 12.

„Es hat eine von exklusiver Einseitigkeit nicht ganz frei zu sprechende Art, mit welcher einzelne Jung-Herbartianer die Herbartische Pädagogik pflegten, die unverlierbaren Verdienste, welche sich diese Schule sonst um Verbreitung der Herbartischen Ideen erworben hat, vielfach beeinträchtigt.“ S. 13.

„Wenn die psychologische Grundlegung Herbarts in allzu mechanischer Auffassung etwa von vornherein[1]) denjenigen Kräften nicht genügend Rechnung tragen sollte, welche aus den tiefsten Tiefen der menschlichen Seele hervorbrechen, ursprünglich und spontan in ihnen quellen und wirken und die eigentlichen Organe werden, die Welt des Überirdischen und Ewigen, der Geheimnisse Gottes und seiner Offenbarungen zu vernehmen, — nun so suchen wir das Wesen der menschlichen Seele tiefer zu ergründen, setzen die Faktoren der unmittelbaren, innern Erfahrung neben denjenigen der durch die Außenwelt vermittelten Erfahrungen in ihr souveränes Recht ein.“

„Die idealistische Zuversicht, welche sich an Herbarts Namen knüpft, können wir uns nicht aneignen, daß durch Bildung allein der Vorstellungswelt und ihre Thätigkeit alle Kräfte der Seele erschöpfend zur Entfaltung gebracht werden könnten.“ S. 18.

„Soll der Unterricht aus den Händen der dunkeln und nicht zu berechnenden Kraft des Zufalls unter die Botmäßigkeit einer besonnenen Kunst gebracht werden, die ihres Zweckes sicher geht, so muß er auf psychologischer Basis sich aufbauen, die Seele des Schülers selbst, nicht nur das an sie heranbringende Objekt zur Norm machen.“ S. 19.

[1]) Frick stimmt der Märchenstufe nicht zu, sondern will Beibehaltung der biblischen Geschichte.

„Die Elementarschule hat die bisherigen Ergebnisse der Psychologie in die Praxis übergenommen, doch genügt es heut nicht mehr, die praktischen Imperative nur äußerlich zu kennen, sondern nur derjenige, welcher sie in ihrem inneren Zusammenhange und nach ihrer Ableitung aus den Gesetzen, welchen das Seelenleben unterworfen ist, kennen und dann auch in der Praxis entsprechend den einzelnen konkreten Fällen anzuwenden gelernt hat, ist ein Künstler und Meister unter den Lehrern; denn er treibt die Schularbeit nicht handwerksmäßig, sondern kunst- und zugleich naturgemäß, weil entsprechend der innern Natur des Menschen." S. 19.

„Was wird eine wissenschaftliche Didaktik zu thun haben, daß die ihnen inne wohnende verbindende Kraft nicht latent bleibe, sondern fruchtbar werde?" S. 23.

„Sie hat den Sinn zu bilden für die Natur, Geschichte und Gott (Welt um uns und über uns). Die Gesamtheit dieser verschiedenen Sinne nun schließt sich zusammen zur Gesinnung, welche eine natürliche Frucht des Erlebens und Durchlebens jener Welten ist und eine notwendige Voraussetzung der Charakterbildung." S. 24.

„Aller Unterricht hat direkt oder indirekt der Pflege des religiösen Interesses zu dienen." S. 26.

„Bei der Betrachtung der Natur sind lebensvolle Typen, welche das Wesen der Arten und Gattungen durchsichtig erkennen lassen und in ihrem organischen Zusammenhang nicht nur mit dem größern Ganzen, sondern auch mit der ganzen umgebenden Welt aufzuzeigen sind, also daß ihre Vorführung gleichsam im Ausschnitt immer zugleich auch ein Weltbild giebt. Nicht wesentlich anders sind die Anforderungen an den Geschichtsunterricht. Es wird auch hier im Elementarunterricht wie im höhern immer nur darauf ankommen können, typische Bilder von den Elementen und Trägern des geschichtlichen Lebens zur Anschauung und zum Verständnis zu bringen. Das thut die Volksschule in den Bildern der biblischen und vaterländischen Geschichte; sie hat (in der Patriarchen-Richter-Königszeit u. s. w.) einen geschlossenen Kreis kulturgeschichtlicher Typen, welcher nur durch ausgewählte gleichfalls typische Bilder aus der vaterländischen Geschichte erweitert zu werden braucht. Auch die höhere Schule hat in gleicher Weise zu verfahren." — Einheit der Schule v. O. Frick, S. 29 siehe die weitere Ausführung.

Gleich Stoy betont Dr. Frick für die Elementarschule besonders den Unterricht in die Heimatkunde, wie auf S. 29 u. ff. zu erkennen ist.

Dr. Frick steht mit Stoy auf gemeinschaftlichem Boden. Seine Grundsätze lauten:

1) Der Unterricht ist durch die psychologische Begründung und Ausbauung unter die Botmäßigkeit einer besonnenen Kunst zu bringen.

2) Herbart ist eine pädagogische Größe ersten Ranges, der geniale Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik und rationellen Didaktik; er wird Ausgangspunkt bleiben und werden für alle, welche den Begriff einer wissenschaftlichen Pädagogik erfaßt haben und erfassen wollen, auch

dann, wenn man nicht auf seine Worte schwört, was wenig in seinem Sinne wäre.

3) Der Irrtum Herbarts, daß die Seele von vornherein ein inhalts-, beziehungs-, auch vorstellungs- und bewußtloses Wesen sei, durch den erziehendem Unterricht Vorstellungen, durch diese Begehrungen und schließlich den Charakter erhalte, darf nicht abhalten, Herbarts Grundsätze, die der innern Gesetzmäßigkeit folgen, die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken".

4) Den Versuch des Leipziger Seminars, den Unterricht an den sogenannten Gesinnungsstoffen zu konzentrieren, lehnen wir ab." (Siehe Weiteres oben.")

5) „Der biblische, profane und Natur-Geschichtsunterricht ist in einem geschlossenen Kreise kulturgeschichtlicher Typen (Charakterbilder) zu konzentrieren."

Am 1. Oktober 1884 gab Dr. Frick mit Dr. G. Richter, Direktor des Gymnasiums in Jena,

> „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen zur Förderung der Interessen des erziehenden Unterrichtes"

heraus, wovon bereits mehrere (à 2 Mark) erschienen sind (Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses).

Auch dem Lehrer an der Volksschule werden diese Lehrproben Nutzen bringen, da eine nicht geringe Anzahl Lehrproben auch die Volksschule berühren, so Heft I:

> „Die Honigbiene" von Werneburg. „Paulus in Athen" von Dr. A. Richter. Heft II. „Die erste Physikstunde in Sekunda" von L. Sachse (Jena). „Die Kartoffel" von Schröder (Halle). „Didaktische Behandlung der beiden Herderschen Paramythien: „Die Dämmerung" und „Das Kind der Sorge" von Dr. Ritter (Jena)." „Materialien zu einer geographischen Lektion in Sexta" von K. Heilmann (Halle). „Materialien für den Geschichtsunterricht in Quinta" von Dr. O. Frick. Heft III. „Der Würfel" von Dr. Erler (Züllichau). „Lehrproben aus dem Römerbrief" von Dr. Zange (Elberfeld). „Die Memorierarbeit in den unteren Klassen verdeutlicht an Siegfrieds Schwert" von Uhland. Dr. Frick.

Es ist das Bestreben der Herausgeber

> „die Idee des erziehenden Unterrichtes mehr und mehr zur Geltung kommen zu lassen." (S. 1, Heft 1.)

In fast allen Bearbeitungen wird auf die Grundsätze Herbarts hingewiesen, besonders kommen die Formalstufen zur Anwendung. Von den Zillerschen kulturhistorischen Stufen und seiner Konzentrationsidee ist nichts zu spüren. Frick ist ein Pädagog der Praxis, der besonders die höhern Schulen auf wissenschaftlich didaktischem Grunde ausbauen will.

c. F. W. Dörpfeld.

Er wurde 1824 zu Wermelskirchen (Kreis Lennep in der Rheinprovinz) geboren, besuchte das Seminar zu Moers unter Zahn, war von 1844—48 Lehrer an der Zahnschen Anstalt in Moers, dann Lehrer in Heidt (Kreis Lennep), zuletzt Rektor der Schule zu Wupperfeld bei

Barmen. 1880 legte er dies Amt nieder und lebt seitdem ausschließlich seiner schriftstellerischen Thätigkeit in Gerresheim bei Düsseldorf. 1872 ward er nach Berlin zur Beratung der allgemeinen Bestimmungen mit einberufen. Er ist Herausgeber des „Evangelischen Schulblattes", vertritt die positiv christliche Richtung, kämpft aber gegen die Abhängigkeit der Schule von kirchlichen und politischen Interessen. Großes Aufsehen erregte sein

„Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung."

Außerdem gab Dörpfeld heraus:

„Der didaktische Materialismus". Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. 1880. 1 Mk. Bertelsmann, Gütersloh. „Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterrichte." 2. Auflage. 124 Seiten. 1884. 1,20. Mk. Bertelsmann. „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans." 1873. 0,80. Mk. Daselbst.

Dörpfeld huldigt der Herbartischen Psychologie[1]) und dem erziehenden Unterrichte, verwirft aber die Zillersche Konzentration[2]), geht auch in den Formalstufen seinen eigenen Weg.

In Hinsicht auf Konzentration stellt Dörpfeld folgende Grundsätze auf:

1) „Normalität des Lehrplanes (Vollzahl der Fächer)."

2) „Jedes Lehrfach muß ein einheitliches Ganze bilden, — d. h. bei einem zusammengesetzten Lehrfache müssen seine verschiedenen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange verbunden werden."

3) „Unterrichtliche Verknüpfung sämtlicher Lehrfächer, je nach ihrer Natur:

a) des Sach- und Sprachunterrichtes,
b) des Sach- und Formenunterrichtes,
c) der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander."

4) Zentrale Stelle des Religionsunterrichtes — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung. — Zwei dringliche Reformen S. 62.

Dörpfeld will einen konzentrisch sich erweiternden Lehrgang, wonach auf jeder Stufe etwas Ganzes aus der alttestamentlichen und neutestamentlichen Geschichte auftritt, denn erstlich wird hier die zentrale Gestalt und Geschichte des Heilandes auch schon den Kleinen so nahe und vertraut gemacht, als es unterrichtlich möglich ist. Zum andern: Wenn die Hauptgeschichten des alten Testamentes auch auf der obern Stufe wieder vorkommen, so wird vermieden, daß das Vorstellungsbild von den großen Persönlichkeiten jener Zeit allzu kindermäßig bleibe. — „Das Resultat meiner Überlegung ist, daß die konzentrisch vorschreitenden Kurse den

[1]) „Der Herbartschen Schule gebührt das Verdienst, den Prozeß des Lernens wissenschaftlich begründet und entwickelt zu haben." Der didaktische Materialismus S. 121.

[2]) „Diese Frage ist bei weitem noch nicht in dem Maße monographisch durchgesprochen, daß die Schulpraxis zu ihr Stellung nehmen könnte. Zwei dringliche Reformen S. 106.

Vorzug verdienen — in einfacheren Schulverhältnissen sind sie geradezu notwendig — aber nach Zillers Plane verbessert werden müssen.“ —

Den Märchenunterricht im ersten Schuljahre befürwortet Dörpfeld nicht. (Der didaktische Materialismus S. 99—101.)

In Hinsicht auf die Formalstufen hat er folgende Abweichung:

Herbart und Ziller:	Dörpfeld:
1) Klarheit { a. Analyse. b. Synthese.	1) Anschauen { a. Einleitung. b. Anschauung.
2) Assoziation. 3) System.	2) Denken { a. Vergleich. b. Zusammenfassung.
4) Methode (Funktion).	3) Anwenden. (Der didaktische Materialismus S. 129.)

Die höchste Bedeutung erlangt Dörpfeld in der Kunst, die Psychologie Herbarts für den Unterricht zu verwerten; es ist ihm bisher kein Pädagog gleichgekommen, die Praxis der Schule auf psychologische (wissenschaftliche) Grundlagen zu bringen. Und das ist es eben, worauf es bei dem Streben und Ringen der Jetztzeit besonders ankommt. Er hat diese Kunst in der vollendetsten Weise in dem Werke:

„Denken und Gedächtnis.“ Eine psychologische Monographie. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 1884

bewiesen.

Ein kurzer Einblick sei aus demselben gegeben.

A. Vorgänge des Denkens.

„Unter Denken verstehen wir (im engern Sinne) alle diejenigen intellektuellen Thätigkeiten, welche aus dem Grundkapital[1]) der Seele — den sinnlichen und Innen-Perceptionen — neues Kapital und zwar höhere (abstrakte) Vorstellungsgebilde erzeugen. Diese Thätigkeit sondert man in: Vergleichen, Unterscheiden, Begriffe bilden, Urteilen, Schließen u. s. w. Vergleichen heißt die Eigenschaften zweier Gegenstände aufsuchen, in welchen sie übereinstimmen. — Was heißt unterscheiden? — Begriffe bilden heißt die allgemeinen Vorstellungen über einen Gegenstand suchen (der Berg ist eine bedeutende Erhöhung über der Erde). Er kann sein bewaldet, sandig, kahl, rund, spitz, kuppig u. s. w. Alle diese Nebenvorstellungen gehören nicht zum Begriffe, nur die allgemeine Vorstellung: bedeutende Erhöhung.“

„Das Urteilen ist nichts anderes als ein Vorstellungsakt, wobei zwei Begriffe zusammen fertig im Bewußtsein stehen (die Minze ist ein Lippenblütler oder: Zu Aachen in seiner Kaiserpracht, im altertümlichen

[1]) Die geistigen Thätigkeiten teilt man ein in Erkenntnis (Intelligenz), Gemüts- (Gefühl) und Willensaktionen (Strebungen). Die Intelligenz beginnt mit den Wahrnehmungen der fünf Sinne, welche die Empfindungen in der Seele hervorrufen. Dieselben treten, wenn sie stark genug sind, in das Bewußtsein. Die sinnlichen Wahrnehmungen aus der Außenwelt samt den Bewußtseinsperceptionen aus dem Innenleben der Seele bilden das Grund- und Stammkapital der Intelligenz.

Saale, saß Kaiser u. s. w. — erster Satz ist einfach; letzter Satz ein Komplex von zusammengehörigen Vorstellungen). **Die Urteilsform ist ein Hauptmittel zum deutlicheren Vorstellen und festeren Einprägen.**"

„**Schlüsse** entstehen, wenn aus der Zusammenstellung zweier Vordersätze ein dritter Satz folgen muß.

Uranus ist ein Planet,
Die Planeten sind rund,
Folglich ist Uranus rund." Siehe Seite 7—20.

B. Das Gedächtnis.

„**Gedächtnis** (memoria) ist die Summe dessen, was jemand bisher gedacht hat, also sein Kapital an Vorstellungen und der daraus entstandenen Gefühle und Willensbestrebungen. Dieselben sind (nach gewissen Gesetzen) reproduzierbar. Im Gedächtnis muß somit ein Zwiefaches unterschieden werden: einmal sein **Inhalt**, zum andern die **Reproduzierbarkeit** der Vorstellungen.

Wir haben am Gedächtnis eine „ruhende" und eine „aktive" Seite zu unterscheiden (Inhalt und Reproduzierbarkeit).

Was von dem Inhalte des Gedächtnisses nicht reproduzierbar ist (total vergessen ist), hat für das Seelenleben keine Bedeutung — so lange es ruhend bleibt. Die Reproduktionsfähigkeit der Vorstellungen oder die aktive Seite des Gedenkens — das ist der Punkt, um den es sich in der Lehre vom Gedächtnis eigentlich handelt.

Das Gedächtnis ist kein apartes „Vermögen" in der Seele, sondern nur ein Zustand mit Thätigkeit verbunden.

Das Gedächtnis hat für das Seelenleben eine **umfassende** und **tiefgreifende** Bedeutung; ohne dessen Mitwirkung ist geistige Bildung unmöglich. Seite 20—33.

C. Gesetze des Gedächtnisses.

Es fällt ein Schuß und in demselben Augenblicke überpurzelt sich ein Hase. Schuß und Hase sind zwei gleichzeitige Vorstellungen, die sich reproduzieren, Der Müller dreht die Mühle. Hier wieder zwei gleichzeitige Vorstellungen, die sich reproduzieren. Wenn wieder ein Schuß im Felde fällt, werden wir wieder sehen, ob ein Hase purzelt und wenn wieder eine Mühle gedreht wird, werden wir nach dem Müller suchen. 1. Gesetz: „**Gleichzeitig konzipierte Vorstellungen reproduzieren einander.**"

Gleichzeitige Vorstellungen bedürfen aber in den meisten Fällen der Verknüpfung, denn Schuß und Purzeln des Hasen und Mühle drehen und Müller stehen inhaltlich noch nicht verbunden da. Zur Verknüpfung des Schusses und Hasens gehört die Vorstellung Jäger und zur Drehung der Mühle und des Müllers Arbeit bei der Drehung gehört die Vorstellung der veränderten Richtung des Windes. Dieser Verknüpfungsprozeß

ist für den Unterricht höchst bedeutsam, da er stets zur Klärung der Vorstellungen und Begriffe und zum Denken beiträgt.

Wenn in einer Gesellschaft das Gespräch auf die Schulerlebnisse kommt, so fehlt es nie an Stoff, jeder weiß zu erzählen.

2. Gesetz. Gleichartige Vorstellungen reproduzieren einander. Sie bedürfen keiner Verknüpfung, diese liegt in der Gleichartigkeit der Vorstellungen selbst. Wenn einzelne Psychologen hier ein Gesetz der Anziehung in der Seele finden wollen, so ist dies wohl mehr Wortspiel. Der Unterrichtende macht den Unterricht durch die Gleichartigkeit der Vorstellungen leicht.

Völlig ungleiche (disparate) Vorstellungen und teilweis ungleiche (konträre) hemmen einander; sie bedürfen durch Zwischenschiebung gleichartiger Vorstellungen der Verknüpfung. Bei der Katechese erfolgt durch das Fragen des Lehrers und Antworten des Schülers die Verknüpfung der fremden Vorstellungen. Bei völlig ungleichen (disparaten) Vorstellungen, denen alle Verknüpfung fehlt (Einlernen eines unverstandenen Spruches oder Liedes), ist die vielfache Wiederholung das einzige Verknüpfungsmittel. Seite 40—62.

D. Gesetze des Denkens.

Beim Denken (Vergleichen, Begriffe bilden, Urteilen, Schließen) haben wir es nur mit einem einzigen Gesetze zu thun:

Das Denken beruht nur auf dem Verschmelzen der gleichartigen Vorstellungselemente.

Also ist das Gesetz des Denkens zugleich ein Gesetz des Gedächtnisses. Seite 62—91.

E. Pädagogische Anwendung.

Die Lehr- und Lernarbeit für das Gedächtnis nennt man: einprägen, befestigen, einüben oder mit einem Worte: memorieren. Memorieren heißt erworbene Vorstellungen reproduzierfähig machen und zwar so, daß sie möglichst treu, schnell und vielseitig reproduziert werden können.[1]) Denken und Memorieren verhalten sich im Dienst der Erkenntnisbildung wie Erwerben und Bewahren. Alle wahre Intelligenz beruht auf dem vereinten Wirken von drei produktiven Lernthätigkeiten: Anschauen, Denken und Anwenden. Das Einprägen (Memorieren) muß damit Hand in Hand gehen; es muß unmittelbar dem Anschauen und Denken folgen, fällt nur beim Anwenden weg, weil dies schon Einprägen ist. Es giebt nun zwei Arten der Reproduktion: die unmittelbare (nach dem Gesetze der Gleichartigkeit) und die mittelbare (nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit). Demgemäß muß es auch zwei grundverschiedene Arten des Memorierens geben: eine, welche die Vorstellungen nach ihrem Inhalte

---

[1]) Die königliche Regierung zu Merseburg stellte für die amtlichen Konferenzen 1885 das Thema: Das Memorieren nach Wert, Umfang und Weise in der Volksschule mit Benutzung der Schrift von Dörpfeld: „Denken und Gedächtnis."

verknüpft, also der unmittelbaren Reproduktion dient, und eine zweite, welche die Vorstellungen nach dem äußern Moment der Gleichzeitigkeit verknüpft, also der mittelbaren Reproduktion dient. Schon Kant unterschied diese zwei fundamentalen Arten des Gedächtnisses oder des Memorierens und nannte die eine das judiziöse (denkende) Gedächtnis und die andere das mechanische.

Wie verhalten sich die beiden naturgesetzlichen Verknüpfungsweisen hinsichtlich ihrer Memorierkraft, d. i. hinsichtlich ihrer Leistungen für das Reproduzierfähigmachen der Vorstellungen?

Die judiziöse Memorierkraft ist

1) intensiv viel stärker als die mechanische,

2) extensiv umfassender, und

3) der Richtung nach eine allseitige, während die mechanische bloß eine reihenmäßige Reproduktion erzeugt und bei mehr als zwei oder drei Gliedern nur eine einseitige.

Das Memorieren vollzieht sich unabsichtlich beim Anschauen, Denken und Anwenden.

Je mehr der Unterricht in Lehrgang und Lehrverfahren so beschaffen ist, daß möglichst viel immanent memoriert wird, desto vollkommener ist er. Je mehr vom Unterrichte fest zurückbleibt, desto besser ist er.

Das absichtliche Memorieren ist die

Repetition. Sie sei nicht mechanisch, sondern judiziös, nehme die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch; es werde nie zu viel auf einmal gefordert.

Das mechanische Repetieren, das beim Einlernen der biblischen Bücher, Namen der Flüsse, Gebirge, Systeme, in dem deutschen und fremden Sprachunterrichte nötig ist, fordert viel Übung und Wiederholung, wird aber langweilig, fördert nicht das Denken, ist maschinenartig. Das judiziöse ist interessant, kostet keine Zeit und dazu kommt ihm der Reiz des Neulernens zu gute.

Man suche das mechanische Repetieren durch das judiziöse zu unterstützen.

Beispiel für die rechte Memorierarbeit.

Biblische Geschichte von Isaaks Heirat.

Nach dem Erzählen (Oberklasse liest) wird

1) Die Überschrift gesucht und festgestellt.

2) Die logische Disposition gesucht und deren Glieder mit Überschriften (Stichwörtern) versehen: Auftrag, Reise, Begegnung, Einladung, Brautwerbung, Entscheidung, Heimreise.

3) Einprägung der logischen Disposition (sei eine kausale).

4) Judiziöses Repetieren der einzelnen Abschnitte (Anwendung der summarischen Frage).[1]

---

[1] Hier tritt D. mit den strengen Herbartianern in Gegensatz; die letztern fordern sogleich Wiedergabe des gesamten Geschichtsstoffes, wenn auch kurz. — Die summarischen Fragen zeigt das Enchiridion Dörpfelds.

5) Stückliche Zusammensetzung des Wiederholten, bis das Ganze vollendet ist.

6) Zu Hause durchlesen.

7) Nochmalige freie Wiedergabe in der folgenden Unterrichtsstunde.

8) Schriftliche Darstellung.

Dörpfeld schließt sein Buch mit den Worten:

„Wer im Unterrichte das Memorieren vernachlässigt, ist ein Thor; — wer aber das Denken vernachlässigt, ist ein zweifacher Thor, und wenn er dazu beim Repetieren die judiziösen Memoriermittel nicht benutzt, ein „dreifacher". Seite 170.[1])

Dörpfeld steht mit Stoy und Frick auf gleichem Boden:

a) Die Herbartische Psychologie ist das geeignetste Gebiet für den wissenschaftlichen Ausbau der Didaktik.

b) Die Formalstufen sind Anschauen, Denken, Anwenden.

c) Die Konzentration Zillers ist nicht festzuhalten, dafür Vollzahl der Fächer (wie es zur Zeit ist), jedes Fach bleibt ein einheitliches Ganze, doch Verknüpfung der ihrer Natur nach zusammengehörigen Fächer: Zentrale Stellung des Religionsunterrichtes, Sach- und Sprachunterricht, Sach- und Formenunterricht, Sachunterricht untereinander. Die konzentrischen Kurse sind beizubehalten, doch nach Ziller zu verbessern.

Den Schwerpunkt aller neuern Bestrebungen legt Dörpfeld auf die Begründung und den Ausbau der Praxis durch die Herbartische Psychologie; es ist ihm voller Ernst, die Pädagogik zur Wissenschaft zu erheben, ihr unantastbare wissenschaftliche Grundlagen zu geben. Und damit hat der gottbegnadete Mann das Wahre ergriffen, das er mit hoher Begabung und tiefer Erkenntnis wie kein anderer in die Praxis umsetzt.

Aus den Bestrebungen der Mittelpartei wird der Schule eine neue und bessere Zeit erblühen; sie wird wissenschaftlich begründet und ausgebaut sich aus ihrer jetzigen schwankenden Stellung erheben und befestigen. —

---

[1]) „Die Herbartsche Schule hat die Theorie des Einprägens nicht in dem Maße ausgebildet, wie die des Docierens." Der didaktische Materialismus S. 135. Dörpfeld hat mit diesem Buche diese Lücke ausgefüllt.

Drittes Kapitel.

Gegnerische Ansichten.

1. Dr. Friedrich Bartels,

Direktor sämtlicher Bürgerschulen in Gera.

Er verfaßte:

Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen.

„Eine zeitgemäße pädagogische Betrachtung und kritische Studie." Verlag von Herrose in Wittenberg.

Das Buch zerfällt in sechs Abschnitte. Es sollen die Grundgedanken jedes Abschnittes wiedergegeben werden.

1. Abschnitt.

„Wenn Herbart sagt: „Verwirkliche vor allem die Idee des Wohlwollens, als die Seele der Sittlichkeit" — so ist das einem jeden einfachen Lehrer nicht unbekannt; ihm ist dieselbe Sache nur mit andern Worten gelehrt worden: „Du sollst christliche Liebe pflegen", also deinem Schüler ins Herz schreiben: „Liebe deinen Nächsten, als dich selbst!" — Wenn Herbart sagt: „Pflege das gleichschwebende vielseitige Interesse!" so haben Pestalozzi, Niemeyer, Dinter u. a. schon früher gelehrt: „Die Erziehung darf nicht eine Kraft zum Nachteile der übrigen bilden," sondern soll „eine harmonische Bildung aller Kräfte bewirken." — Wenn Herbart lehrt: „Erwecke das spekulative Interesse", so ruft Diesterweg: „Übt die Schüler im Selbstdenken!" — Der analytische Unterricht war schon vor Herbart nicht ganz unbekannt; denn Pestalozzi u. a. lehrten: „Schließet das Unbekannte an das Bekannte an!" — und Herbart gesteht selbst, daß die Verstandesübungen Niemeyers nichts anderes seien, als der von ihm geforderte analytische Unterricht."

„Das sei hier genug, um den jungen Theoretikern (Herbartianern) die strenge Prüfung ihrer oft sehr mangelhaften, der Theorie wenig entsprechenden Arbeit in der Praxis ans Herz zu legen." — (S. 7. u. 8.)

„Jede Pädagogik, welche sich auf den Boden der Psychologie und Ethik in einheitlicher systematischer Gliederung aufbaut, kann mit demselben Rechte als die Herbartische Pädagogik für sich das Prädikat wissenschaftliche Pädagogik vindizieren." (Seite 10.)

„Herbart wird durch seinen Grundsatz von der formalen Einfachheit des Seelenwesens, von der Leerheit desselben in Hinsicht auf ursprüngliche Anlage zu einer Überspannung der pädagogischen Aufgabe, zu einer Überschätzung ihrer Leistungsfähigkeit hingetrieben, welche die Erfahrung keineswegs bestätigt." (Seite 15.)

2. Abschnitt.

„Das Interesse ist derjenige Zustand, aus welchem das Wollen hervorwächst. Es bildet überall den notwendigen Übergang zum Wollen und ist die Kraft, die auf Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbes gerichtet ist. Das Interesse soll ein vielseitiges sein u. s. w." Diesen Gesetzen stimmen wir von ganzem Herzen zu. (S. 22.)

„Mit der Forderung, daß alle Lehrfächer im Dienste der sittlich-religiösen Charakterbildung stehen müssen, erklären wir uns vollständig einverstanden. Unsere Schulen sollen Erziehungsschulen sein."

3. Abschnitt.

„Dem Zillerschen Plane (1. Jahr Märchen, 2. Jahr Robinson u. s. w.) stehen so große und bestimmte Nachteile für unsere Schulen entgegen, daß wir uns mit der Durchführung dieses Planes nicht einverstanden erklären können."

„Das Kind will beim Eintritte in die Schule Wahrheiten und diesem Verlangen sollte in der Schule genügt werden durch Märchen und Fabeln?!"

„Fasse ich mein Urteil zusammen, so ist allerdings vor Beginn des biblischen Geschichtsunterrichtes, insbesondere in der Landschule, ein Vorkursus nötig, um erst die Möglichkeit eines Verständnisses der biblischen Geschichten zu bewirken, und, um die Sprache der Kinder zu entfesseln; allein diesen vorbereitenden Dienst leistet der Anschauungsunterricht ganz gut." (Seite 40.)

„Die Zillerschen Stufen sind nur bei acht getrennten Jahreskursen durchzuführen; solche Schulen finden sich aber in der Minderheit, bei der Mehrheit der Land- und Stadtschulen läßt sich jener Gang gar nicht anwenden, hier gerät der Lehrplan so ins Gedränge, daß von seiner ursprünglichen Gestalt nicht viel übrig bleibt."

„Die kulturhistorischen Hauptstoffe sind nur ein genialer Wurf (wie Staude sagt), da aber weder die theoretische Seite, — die psychologische Begründung und Fixierung der Kulturstufen in der Geschichte — noch die praktische Seite: die Auswahl des Stoffes und die Anwendung auf die verschiedenen Arten der Schulen — genügend erörtert, noch wissenschaftlich begründet worden ist, — sondern sowohl von den eifrigsten und treuesten Anhängern der Herbart-Zillerschen Schule dieser Stoffplan bekämpft, von praktischen, erfahrenen Schulmännern aber ernstlich verurteilt wird, so muß die Volksschule diese Vorschläge ablehnen."

4. Abschnitt.

„Die Stoffauswahl für die Volksschule ist so zu treffen, daß sich dieselbe in konzentrischen Kreisen von Schuljahr zu Schuljahr erweitert, denn

1) Der konzentrische Lehrgang ermöglicht eine umfassende Berücksichtigung der einzelnen Entwickelungsstufen des kindlichen Geistes, er sucht alle seine Veranstaltungen der Fassungskraft des Schülers anzupassen, indem derselbe den Lehrstoff nicht nach der genetischen oder wissenschaftlichen Reihenfolge, sondern nach seinen bildenden Eigenschaften für die einzelnen Schuljahre erteilt."

2) „Wird die Stoffauswahl nach konzentrischen Kreisen für die einzelnen Stufen getroffen, so wird durch diesen Lehrplan das Verfrühen des Unterrichtes verhütet, indem jede Stufe dort anhebt, wo man auf der frühern stehen geblieben ist, sodaß dem kindlichen Geiste nur das geboten wird, was seiner Leistungsfähigkeit entsprechend ist; dadurch wird aber auch zugleich bewirkt, daß die geistige Kraft des Schülers diejenige Stärke erlangt, zu welcher sie fähig ist."

3) „Die Stoffverteilung in konzentrischen Kreisen regt zur Selbstthätigkeit und Fortbildung an. — Der Schüler erhält auf jeder Stufe, die er erklommen hat, neue Lust und Liebe zur Thätigkeit, zur Weiterbildung; denn der Unterricht schreitet stetig, lückenlos, in guter Ordnung und Gliederung fort. — Der Drang zur Fortbildung entsteht nur dann im Menschen, wenn eine sichere Basis allgemeiner Bildung vorhanden ist. Diese besteht darin, daß das Ganze eines Wissensgebietes überblickt wird. Das Eindringen in eine Sache geht immer vom allgemeinen zum besondern. Wer in das Detail eines Gegenstandes sich vertieft, ohne ihn zu überblicken, der hat Teile in seiner Hand, denen das geistige Band fehlt."

4) „Ein weiterer Vorzug der Stoffauswahl in konzentrischen Kreisen ist aber die sichere Erwerbung positiver Kenntnisse für das Leben, also daß das Wissen wirklich zum Können wird; denn die konzentrische Methode läßt stets das auf einer niedern Stufe Erkannte und Angeeignete auf der nächstfolgenden anwenden, sie erreicht dadurch, daß das Wissen und Können das volle freie Eigentum des Geistes wird."

5) „Eine Stoffauswahl nach konzentrischen Kreisen kann für die einfache Landschule, für die drei- bis achtklassige Stadtschule so getroffen und festgestellt werden, daß sie der Leistungsfähigkeit jeder Schule entspricht, daß sie jeder Schule gerade den Stoff bietet, den die Schule wirklich geistig zu verarbeiten vermag, — aber die Stoffauswahl der Herbart-Zillerschen Schule kann nur in bestorganisierten, in achtstufigen Schulen zur Verwendung kommen, schon in vier- und dreiklassigen Schulen wird diese Stoffauswahl nur Verwirrung, Unklarheit, Unordnung in den Köpfen der Schüler erzeugen."

6) „Endlich bietet aber die Stoffverteilung nach konzentrischen Kreisen

den großen Vorteil, daß sie den Anforderungen des praktischen Lebens gebührende Rechnung trägt, sie allein ist im Stande, jedem Schüler, wenn geringere Beanlagung, Krankheit, — häusliche Verhältnisse, Not des Lebens ihn zwingen, die Schule vor der Absolvierung der ersten Klasse zu verlassen, — ein abschließendes Wissen darzubieten. In solchen Fällen bietet die Zillersche Schule ein absolut unabgeschlossenes und daher für das Leben unbrauchbares Wissen."

7) „Mithin sind die Prinzipien der Herbart-Zillerschen **Stoffauswahl**, welche für jede Stufe Konzentration um einen Punkt oder einen Teil des Ganzen (Gesinnungsunterricht) fordern, zu verwerfen. Die gemachten Erfahrungen in der Schule machen die größten philosophischen Theorien zu Schanden. Wir halten fest an der Stoffverteilung in konzentrischen Kreisen, bei welchen von einem kleinen Punkte ausgegangen wird, um den sich durch die ganze Schulzeit in immer mehr sich erweiternden Kreisen neues Wissen, neuer Unterrichsstoff anlegt."

5. Abschnitt.

„Die Konzentration im Sinne Zillers ist noch in keiner Schule mustergültig durchgeführt. Selbst die eifrigsten Anhänger gehen hier noch in ihren Ansichten und Versuchen weit auseinander."[1])

6. Abschnitt.

Welche Bearbeitung erfährt der ausgewählte Stoff?

„Während Zillers Stofftheorie, die Lehre von den kulturhistorischen Stufen, die Lehre von der Verknüpfung der Lehrfächer im Sinne Zillers von uns bekämpft und verworfen werden mußte, so habe ich mich mit der Herbartischen Unterrichtsmethode von Tage zu Tage in der Praxis mehr befreunden können, vorausgesetzt, daß der freie Gebrauch der formalen Stufen dem Taktgefühl des Lehrers überlassen bleibt, in dieser Weise findet die Theorie der formalen Stufen in dem herrschenden Lehrverfahren sehr viele Anknüpfungspunkte. Die Frage, ob und wie weit die Ausbildung der Lehre von den formalen Stufen eine originale Leistung Zillers sei, bleibe hier unerörtert. Bemerkt sei, daß die Idee der Gliederung des Unterrichtsstoffes schon von Hübner, Wurst, Otto, Krüger und Wangemann angeregt worden ist." (Seite 110.)

„In Hinsicht auf die Angabe des Zieles gebe ich zu bedenken, daß die vorgesprochene Zielangabe sehr oft, besonders in den ersten Schuljahren, kein Interesse für den Unterrichtsstoff erzeugen kann, sondern oft nur leere Worte, fremde Namen, bei denen sich nichts denken läßt." (Seite 113.)

„Auch außerhalb der Herbartischen Schule finden wir die Forderung, die Darbietung des neuen Unterrichtsstoffes vorzubereiten.

(Siehe: Wangemann in der biblischen Geschichte; Curtmann, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes. 7. A. II, S. 251 bei Behandlung des Lesebuches.)

[1]) Siehe Dr. E. Barths Erziehungsschule in Leipzig.

Doch bleibt unstreitig der Herbartischen Schule das Verdienst, die Notwendigkeit einer vorbereitenden Stufe (Analyse) für jeden Unterricht energisch gefordert und psychologisch begründet zu haben." (Seite 115.)

„Wenn auch die von Herbart aufgestellten Formalstufen absolut nichts Neues darbieten, sondern dieselben schon lange vor jedem guten Unterrichte in größerem oder geringerem Grade von selbst geltend gemacht, so gebührt Herbart doch das große Verdienst, die Arbeit in der Schule, die Methode, die vordem lediglich nur dem Taktgefühl anheimgegeben war, zur Klarheit, das dunkle Gefühl zu einer klaren bestimmten pädagogischen Idee erhoben zu haben."

„Die Anwendung der formalen Stufen beim Unterrichte zwingt den Lehrer zu genauester Durchdringung des Stoffes, zu gewissenhaftester Präparation für jede einzelne Lehrstunde und wird gewiß auch den Unterricht mit dem besten Erfolge krönen, — allein die Handhabung derselben muß dem pädagogischen Takte des Lehrers überlassen bleiben. Wo z. B. keine Vorbereitung sich nötig macht, warum damit die Zeit vergeuden? Freie Anwendung der fünf Formalstufen ist allein das Richtige."

Dr. Otto Frick kritisiert in Heft 3 der „Lehrproben und Lehrgänge" Bartels Buch ganz eigentümlich; er sucht nachzuweisen, daß Bartels kein Gegner der Herbartianer ist. Es heißt Seite 114: „Diese Schrift hat das Schicksal, daß Gegner und Freunde der Herbartischen Didaktik sie in gleicher Weise als Parteischrift für sich in Anspruch nehmen. Jedenfalls haben diejenigen Kreise nicht recht, welche sie als eine „vernichtende Kritik" dieser Bestrebungen feiern. Bartels stimmt den allgemeinen Forderungen des erziehenden Unterrichts, wie sie von Herbart und Ziller aufgestellt sind und ebenso denjenigen Sätzen dieser Schule „von ganzem Herzen" zu, welche von der Pflege des vielseitigen Interesses und der Arten desselben handeln (Seite 20—22). Er hat sich mit der Herbartischen Unterrichtsmethode und im besondern mit den sogenannten Formalstufen von Tag zu Tag in der Praxis mehr befreunden können, vorausgesetzt, daß der freie Gebrauch derselben dem Taktgefühl des Lehrers überlassen bleibe u. s. w."

Es wird Dr. Frick zugestimmt. Bartels hat in großer Erregung sich als unbedingter Gegner hinstellen wollen und dabei übersehen, daß er in vielen Stücken zustimmt. Er kann der Mittelpartei recht gut zugerechnet werden.

2. Dr. K. Kehr,

weiland Schulrat und Seminardirektor in Erfurt.

In den Bemerkungen zu der in Band 13, Heft 6 der „Pädagogischen Blätter" (Verlag von Thienemann in Gotha) von Dr. Staude über die formalen Stufen im biblischen Geschichtsunterrichte gelieferten Arbeit spricht Dr. Kehr seine Ansichten aus.

1) „Bei mir liegt die Sache so, daß ich durchaus kein Gegner Herbarts bin; denn ich habe die Werke dieses Philosophen mit Interesse gelesen, und ich erkenne dankbar an, daß ich in denselben manche bedeutende Gedanken gefunden und manche schätzenswerte Anregung empfangen habe. Besonders sympathisch ist mir aber bei der Lektüre seiner Werke die philosophische Ruhe dieses Gelehrten gewesen und vor allem die Toleranz des Mannes, die sich sogar so weit versteigt, daß er die Pädagogik eines Niemeyer — ein Buch, daß doch von einem ganz andern Standpunkte aus geschrieben ist — bei seinen Vorlesungen benutzt haben will. Dem Manne ist eine Noblesse eigen, welche jedem Andersdenkenden in der wohlthuendsten Weise imponiert. Aber so dankbar ich dem großem Philosophen ergeben bin, so wenig habe ich mich doch jemals dazu entschließen können, ihn auf meinem pädagogischen Lebenswege als den einzigen Führer erwählen zu können, um so weniger, als Herbart bei seinen pädagogisch-philosophischen Bestrebungen gar nicht die Volksschule und die Praxis derselben speziell im Auge gehabt, sondern für ganz andere Lebenskreise geschrieben und gewirkt hat. Für mich haben daher auch andere große Pädagogen dieselbe Bedeutung wie Herbart." — „Einen oder den andern der größten Pädagogen abgesondert von allen andern zu betrachten und zu sagen: Der allein hat die Wahrheit, alle andern haben für dich nicht gelebt, das kann und will ich nicht." — „Prüfet alles und das Gute behaltet, ist mein Lebensbekenntnis."

2) „Wenn ich im Vorstehenden meine Stellung zu Herbart bezeichnet habe, so muß ich sagen, daß ich mich zu seinem Interpreten Ziller etwas anders stelle. Ich habe mit Ziller brieflich verkehrt und die Eigenart dieses Mannes zur Genüge kennen gelernt, um sagen zu können, daß er die schöne Tugend der milden Toleranz, die seinem Meister eigen war, nicht in derselben Weise zu üben verstanden hat. Seine Erklärung in der Berthelschen Lehrerzeitung nach der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Leipzig hat auf mich erkältend gewirkt." — „Im übrigen darf ich aber versichern, daß es meine Sache durchaus nicht ist, die Person mit der Sache zu verwechseln. Wenn es mir möglich gewesen wäre, seinen Bestrebungen meinen Beifall abzugewinnen, so würde ich das mit Vergnügen gethan haben. So oft ich in seinen Werken gelesen habe, eben so oft hat sich mir immer wieder das Bewußtsein des Gegensatzes aufgedrängt und selbst da, wo ich mich mit ihm einverstanden erklären konnte, z. B. bei seiner Apperceptionstheorie u. s. w., ist mir immer wieder das Wort Gretchens im „Faust" störend in die Erinnerung gekommen:

„Das ist alles recht schön und gut;
Ungefähr sagt das der Pfarrer auch,
Nur mit ein bißchen andern Worten."

3) „Ungleich anders aber hat sich mein Urteil bei Ideen gebildet, bei denen Ziller mit Fug und Recht die Priorität für sich in Anspruch

nehmen kann. Wenn ich beim Studium seiner Werke an derartige Stellen kam, dann habe ich mir immer die Frage vorgelegt: Läßt sich das in der Volksschule zur praktischen Ausführung bringen? Wie würdest du diese Ausführungen innerhalb deiner Verhältnisse ermöglichen können? Und wenn — würde diese Ausführung wirklich ein Segen für unsere Volksschule und für unsere Volksbildung werden? — Aber wie ehrlich ich mich auch bemüht habe, diesen Fragen in denkender und wohlwollender Weise nachzugehen — ich bitte, es mir nicht übel deuten zu wollen, wenn es mir absolut unmöglich gewesen ist, z. B. die Art und Weise seiner Konzentrationsidee für ausführbar zu halten —, den Gedanken an eine Märchenklasse, eine Robinsonklasse, eine Patriarchenklasse, eine Odysseeklasse — die Art und Weise seines Gesinnungsunterrichtes — oder seine Idee der kulturhistorischen und formalen Stufen als Unterrichtsgrundsätze für mein eignes pädagogisches Verhalten annehmen zu können. Möge mir der Herrgott die Sünde verzeihen — aber ich kann heute noch nicht mit aller Aufrichtigkeit meines Herzens sagen, daß ich mich für die Idee der formalen Stufen erwärmen, geschweige denn begeistern kann. Ich unterschätze beim Unterrichte eine klare Disposition durchaus nicht — aber dagegen muß ich mich verwahren, alles und jedes nach einer und derselben Schablone zu betreiben. Jeder Lehrer, jedes Kind, jede Schulklasse und jeder Lehrstoff sind eine Individualität für sich und erfordern dem entsprechend eine individuelle Behandlung. Wenn es wirklich jemandem gelänge, mich in die spanischen Stiefeln eines alleinseligmachenden Mechanismus einzuschnüren, resp. mich in die Zwangsjacke der fünf formalen Stufen hineinzuzwängen, dann würde ich angesichts des Verlustes meiner Freiheit nicht allein der langweiligste Lehrer von der Welt sein und nicht allein der Natur meiner Individualität untreu werden, sondern auch allmählich an mir selber zu Grunde gehen. — Der Geist schafft sich seine Formen, während die Formen nie und niemals den Geist schaffen werden. Der Geist einer gesunden Pädagogik aber sprudelt am reinsten und kräftigsten im Jungbrunnen der gesamten Geschichte der Pädagogik, und wenn derselbe sich dann auch in das Herz eines begeisterten Lehrers ergießt, dann wird sich auch an ihm der Ausspruch jenes Volksliedes bewahrheiten:

„Und wer des Brünnleins trinket,
Der jungt und wird nit alt.“ —

Ist Kehr ein Gegner? — Nein; er sagt: „Ich bin durchaus kein Gegner Herbarts.“ — Nur gegen die Zillersche Konzentration und gegen die schablonenartige Anwendung der Formalstufen wendet er sich. Und somit steht auch der hochverdiente und wackere Kehr auf dem Standpunkte der Mittelpartei. Es möge nur nachgelesen werden in Kehrs „Praxis der Volksschule“, Aufl. 9, Seite 289. Hier heißt es: „Das empirische, logische, ästhetische und religiöse Interesse erfordert den Betrieb des naturgeschichtlichen Unterrichtes in der Volksschule mit Not-

wendigkeit. Soll das empirische Interesse geweckt werden, d. h. soll das Kind behufs Erweiterung seines geistigen Gesichtskreises beobachten und wahrnehmen lernen, dann müssen vor allem die Thore des Geistes, die Sinne geöffnet, die Sinneswerkzeuge geschärft und das Beobachtungsvermögen geübt werden. Es giebt hierzu wohl kaum ein besseres Mittel als den naturgeschichtlichen Unterricht, welcher uns nicht allein die unendliche Mannigfaltigkeit, die größtmögliche Vielheit und den staunenswertesten Reichtum in der Natur zeigt, sondern uns auch Veranlassung giebt, das Werden und Vergehen, den Nutzen oder Schaden u. s. w. der Naturkörper zu beobachten. Bei wiederholter Beobachtung der Vielheit und Mannichfaltigkeit der Natur entsteht aber auch sehr bald das Bedürfnis im Kinde, in die unendliche Vielheit Einheit zu bringen und den bunten Wechsel lebendiger Gestalten nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen. — Es wird dadurch die formale Bildung gefördert und das logische Interesse geweckt. Durch den naturgeschichtlichen Unterricht soll aber weiterhin auch das ästhetische Interesse gefördert werden u. s. w." —

Kehrs „Pädagogische Blätter" Nr. 5 u. 6 des Jahres 1884 bringen:

„Gedanken und Ideengang der pädagogischen Werke Herbarts."
1885. Nr. 1: „Die Psychologie auf dem Lehrerseminar."

Hier werden Dörpfelds „Denken und Gedächtnis", Dr. Lange: „Über Apperception" empfohlen.

Dr. Frick kommt sogar in Heft III der Lehrproben auf Seite 68 (Verlag der Waisenhausbuchhandlung zu Halle a. d. S.) zu folgender Behauptung:

„Sie (die von Dörpfeld aufgestellten Formalstufen) entsprechen den Stufen: 1) der Anschauung, 2) der Erkenntnis, 3) der Übung; oder 1) der Auffassung, 2) der Aneignung, 3) der Reproduktion bei Kehrs „Theoretisch-praktische Anleitung zur Behandlung deutscher Lesestücke." Seite 82 und 45. — Fügt man zur ersten Operation der Anschauung den Vorakt der einleitenden Besprechung hinzu (zur Anknüpfung des Neuen an das Bekannte), und unterscheidet man innerhalb der 2. Stufe a. die Arbeit der Verknüpfung zur Bildung des Urteiles und b. die Arbeit der Zusammenfassung zur Gewinnung begrifflicher Erkenntnis, so ergeben sich die fünf sogenannten Formalstufen."

Kehr erkennt Seite 67 seiner „Praxis der Volksschule", Aufl. 9 den erziehenden Unterricht im Sinne Herbarts an; er stimmt der Apperceptionstheorie Herbarts zu (siehe oben); er huldigt dem „vielseitigen Interesse" beim Unterrichte (Praxis Seite 289) und spricht mit großer Hochachtung von der Pädagogik Herbarts. Dagegen verwirft er entschieden die Konzentrationsidee Zillers und die „schablonenartige Anwendung der Formalstufen."

Auch der hochverdiente Kehr gehört der Mittelpartei, an; er hat das Gute der Herbart-Zillerschen Bestrebungen wohl anerkannt; aber das Gebahren der Jungherbartianer hatte ihn tief verletzt und zurückgestoßen.

3. Dr. Dittes, bekannter Pädagog in Wien,

Herausgeber des Pädagogiums und anderer bedeutungsvoller pädagogischer Werke.

Im VI. Jahrgange, Heft 5, Seite 296 (1884) des Pädagogiums hat Dittes zuerst seine Ansichten in dem Aufsatze: „Zur sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik" veröffentlicht. Er knüpft dabei an das von Dr. Fröhlich herausgegebene Buch an: „Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert." Dr. Fröhlich nimmt in demselben Gelegenheit, seine von den Herbartianern abweichenden Ansichten auszusprechen. Dr. Dittes stimmt Fröhlich zu und ergänzt ihn.

Es sind sechs Punkte, welche aufgestellt werden:

1) Die Herbartische Schule tritt zu anmaßend auf. 2) Sie bedient sich einer schwer verständlichen Schulsprache. 3) Es fehlt ihr der historische Sinn. 4) Die Grundlagen, auf denen sie ihr Lehrsystem aufbaut, sind einseitig und unzureichend. 5) Die Konzentration der Lehrfächer ist in der Form, in welcher sie erstrebt wird, verkehrt. 6) Die leibliche Erziehung wird vernachlässigt.

Ad. 1.

„Den Titel der Wissenschaftlichkeit gleich im voraus einem bestimmten Gedankensystem beizulegen, ist leicht, weil das Papier geduldig ist; aber die Logik nennt ein solches Vorgehen Erschleichung, und sofern mit demselben die Herabsetzung fremder Geistesarbeit verbunden ist, hat die Moral auch Einsprache zu erheben. In der That kann doch der Gegensatz zur wissenschaftlichen Pädagogik nur die nichtwissenschaftliche sein. — Vorläufig steht wenigstens so viel fest, daß sich schon vor Herbart Männer mit Pädagogik beschäftigt haben, die auch etwas von Wissenschaft verstanden."

Ad. 2.

„Die Darsteller haben sich immer und durchgreifend einer unverständlichen Ausdrucksweise bedient."

Ad. 3.

„Den gelehrten Darstellern des Herbartischen Systems ist zu raten, ihre Weisheit nicht als etwas vollständig oder absolut Neues, noch nicht Dagewesenes darzustellen und zu bedenken, daß die Umstempelung und neue Benennung gemeingültiger Grundsätze nicht genügt, um den Anspruch auf Originalität zu begründen."

Ad. 4.

„Es ist klar, daß die praktische Philosophie nur einen Zweck der Bildung, nur das sittliche Ziel der Erziehung zeigen kann, und daß die Psychologie eben nur von der psychischen Entwickelung des Menschen handelt, daß sie aber selbst auf diesem Gebiete dem praktischen Pädagogen eine ausreichende Leitung nicht zu bieten vermag, daß sich vielmehr mit ihr die Übung und Erfahrung im pädagogischen Berufskreise selbst verbinden muß, wenn bezüglich der Mittel und Hindernisse der Bildung eine wirkliche Einsicht erzielt werden soll. Der rechte Pädagog muß

neben der Ethik und Psychologie noch vieles andere studieren, und er muß auch, was keineswegs nebensächlich oder gar überflüssig ist, seine eigene Berufsthätigkeit, sein Mettier, ordentlich erlernen. Wer das nicht thut, bleibt ein Halbwisser oder ein Pfuscher, der vielleicht allerlei hochtrabende und anmaßliche Reden vorzubringen weiß, aber weder in der Theorie, noch in der Praxis sich über den Dilettantismus erheben kann."

Ad. 5.

„In der Zillerschen Konzentrationsidee sitzt ein ganzes Nest von pädagogischen Sonderbarkeiten, sämtlicher übrige Lehrstoff kommt in eine völlig dienende Stellung, der mathematische Stoff wird an geschichtliche Stoffe angezwungen, der Lehrstoff aus Heimatskunde oder Geographie, aus Naturkunde, im Lesen und Schreiben soll den gesichtlichen Gesinnungsstoffen an- und eingezwängt werden."

„Bei der Auswahl der Robinsongeschichte für das zweite Schuljahr liegt der größte Mißgriff vor. Man weiß nicht, wie Robinson, welcher offenbar erst ins vierte oder fünfte Schuljahr zu verweisen ist, dazu kommt, schon im zweiten Schuljahr aufzutauchen. Denn einem siebenjährigen Kinde, welches seine Heimat noch nicht genau kennt, welches noch keine klare Vorstellung von einem See, einem Kahne, von Birn-, Äpfel- und Nußbäumen, von einer kleinen Insel u. s. w. hat, fehlen die meisten Kenntnisse, ja selbst die appercipierenden Vorstellungen, um das Verständnis der Robinsonerzählung, also vom Meere, einem Schiffe und dem Leben auf demselben, einer Seereise, dem Schiffbruche, der Kokosnußpalme, des Citronenbaumes und vieler anderer Objekte zu erlangen. Weiter hat ein Kind von sieben Jahren, welchen seine Umgebung noch seine weite Welt ist, durchaus nicht diese Wanderlust, den Trieb, in das Weite, sogar bis über das große Meer zu schweifen, ein Motiv, auf welches die Robinsongeschichte doch gebaut ist und welches dieselbe für den wanderlustigen 10—12jährigen Knaben so anziehend macht. Robinson findet darum nach meinen Erfahrungen auch im zweiten Schuljahre noch nicht das erforderliche Interesse. Übrigens kommen im Robinson Kulturverhältnisse vor, welche die Kulturstufe des Hirtenlebens, die doch in der Patriarchengeschichte erst im dritten Schuljahre auftritt, weit überragt, und schon darum ist Robinson im zweiten Schuljahre ganz verfrüht." Wo bleibt da die Herbartische Forderung: „Der Unterricht und sein Stoff hat sich an die beim Kinde vorhandene Geistesstufe anzuschließen, um es darüber zu erheben?" — Dazu kommt noch, daß die Märchen (erstes Schuljahr) nach dem Zweck ihrer Entstehung durchaus nicht dazu geschaffen und angethan sind, Moral an ihnen zu lehren. Welche Moral soll denn in dem Märchen: Die Bremer Stadtmusikanten liegen? Ist das eine poetische Gerechtigkeit, daß die alten Tiere von Haus und Hof gejagt werden und die harten undankbaren Menschen dafür keine Strafe erhalten? — Das ganze Märchen ist nichts weiter, als ein mutwilliger, ja drolliger und toller Streich aus der Tierwelt. Wo bleibt weiter die poetische Gerechtigkeit in dem Märchen: Das Lumpengesindel? — Der Tod des Hähnchens und Hühnchens? ist ferner ein ganz ungereimtes Märchen."

„Wo bleibt hier die hochberühmte Ethik, welche Zweck und Ziel der Bildung, und die ebenso hochgerühmte Psychologie, welche den Weg und die Mittel der Bildung zeigt?"

Es ist bereits oben[1]) auf die weitern gegnerischen Arbeiten Dittes im Maihefte des Pädagogiums hingewiesen. Daß Dittes selbst bei seinen Richtungsgenossen nicht überall Zustimmung findet, beweist folgender Ausspruch R. Rißmanns in der Preuß. Lehrerzeitung, 11. Jahrg., Nr. 193. Hier heißt es: „Dittes unterschätzt in diesem Punkte (Lehre vom Interesse) Herbarts Verdienst. Gewiß strebte auch schon mancher vor diesem nach demselben Ziele; durch Herbart hat dasselbe aber erst seine klare und deutliche Ausprägung erhalten. Herbarts Verdienst ist: das, was andere Pädagogen vor ihm als „Kraftbildung", „formale Bildung", „Selbstthätigkeit" und dergleichen erstrebten, unter den psychologischen Begriff des Interesses gebracht zu haben. Ziller hat bekanntlich viel Fleiß darauf verwendet, gerade den Begriff des Interesses festzustellen und weiter auszubilden."

Zwischen Dittes und Herbart mag die Wissenschaft und die Zukunft entscheiden. Hier kommt es hauptsächlich darauf an, ob in Herbarts und Zillers Pädagogik, Psychologie und Ethik Grundlagen gegeben sind zu einem wissenschaftlichen Ausbau der Pädagogik und Didaktik, neue Gesichtspunkte gewonnen werden können zur Hebung des Schulwesens. Und diese sind wirklich da. Dittes bekennt selbst: „Herbart ist in der Geschichte der Pädagogik nicht ohne Bedeutung, sein Name verdient in Ehren gehalten zu werden u. s. w."

4. Schulrat Dr. Schütze-Waldenburg.

(Siehe Preuß. Lehrerzeitung, 21. Jahrg., Nr. 11.)

Die Herbart-Zillerianer setzen das Wesentliche ihrer Methode in drei Punkte.

I. Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe.
II. Verbindung der einzelnen Lehrstoffe untereinander.
III. Die formale Durcharbeitung der Lehrstoffe.

I.

Die Herbart-Zillersche Schule stellt für Auswahl und Anordnung ein geniales Prinzip auf. Es lautet:

„Bei der Auswahl der Stoffe muß die Parallele mit den kulturhistorischen Stufen des Menschengeschlechtes festgehalten werden, und zwar so, daß der religiöse Gesinnungsunterricht den Mittelpunkt des gesamten Sach- und Formenunterrichts bildet." „Für den Lehrgang einer mehrklassigen Schule müssen daher die kulturhistorischen Parallelstufen des Menschengeschlechtes mit den Entwickelungsstufen des Kindesalters sorgfältig aufgesucht und in Parallele gestellt werden."

[1]) Siehe Seite 60 dieses Buches.

„Dieses historische Prinzip ist keineswegs neu. Goethe fand es im Entwickelungsgange der Offenbarung, er sagt: Jene große Verehrung, welche der Bibel von vielen Völkern und Geschlechtern der Erde gewidmet worden, verdankt sie ihrem Werte. Sie ist nicht nur etwa ein Volksbuch, sondern das Buch der Völker, weil sie die Schicksale eines Volkes zum Symbol aller übrigen aufstellt, die Geschichte derselben an die Enstehung der Welt anknüpft und durch eine Stufenfolge irdischer und geistiger Ereignisse bis in die entferntesten Regionen der äußersten Ewigkeit hinausführt.“ Mit diesem Urteil erkennt Goethe offenbar die kulturhistorischen Entwickelungsstufen auf dem Gebiete der Offenbarung an.

Der Schulrat Bormann sagt im Diesterwegschen Wegweiser: „Es ist eine oft ausgesprochene Wahrheit, daß zwischen der Geschichte der Menschheit und der Geschichte des einzelnen Menschen etwas Verwandtes sei; daraus folgt, daß auch die Kindheit des Menschengeschlechts mit der Kindheit des einzelnen etwas Verwandtes haben müsse. Darum hat man im Unterrichte das Verwandte mit und an dem Verwandten zu nähern.“ —

2. Die Herbart-Zillerianer stellen die Seele als eine von Vorstellungen erbaute Maschine dar; der Lehrer ist der Baumeister, der Fortschritt von Klasse zu Klasse seine Bauarbeit. Im ersten Jahre legt er den Grund für die gesamte Schulbildung, die Arbeit des zweiten Schuljahres erbaut sich über der ersten u. s. f. Dagegen läßt sich an sich nichts sagen. Nur die eigentümliche Weise, wie die Bauleute nach Herbart-Ziller bei jeder einzelnen Lektion bauen, erregt Bedenken. Sie unterscheiden beim Lernen Perzeption (Wahrnehmung oder bloße Aufnahme neuer Vorstellungen) und Apperception (Aneignung) und Verbindung der neuen Vorstellungen mit den vorhandenen.

Durch diesen Vorstellungsprozeß gewinnen die alten Vorstellungen (die früher perzipierten) dadurch, daß sie durch die neuen bestimmter werden — sich zu allgemeinen zu erheben, die neuen aber, indem sie sich mit den in der Seele befindlichen zu abstrakten (begrifflichen) ausgestalten. Natürlich erweitern sich mit dem Aufsteigen der Kinder von Klasse zu Klasse die Vorstellungsgebiete derselben, damit steigern sich zugleich die Apperceptionsprozesse, die progessiv immer geistiger werden u. s. w. Gegen diese Mechanik des Geistes müssen wir Bedenken tragen.

3. Die acht kulturhistorischen Stufen sind den Bildungsstufen der Kinder einer achtklassigen Schule durchaus nicht adäquat. Die Entwickelung des Menschen — und nur hierin läßt sich allenfalls eine Parallele ziehen — beginnt nicht mit dem 6. und schließt nicht mit dem 14. Jahre.

Das Märchen betreffend, weisen wir auf die Urteile des Dr. Fröhlich zurück, fügen aber hinzu: wie das Auge so hell und klar, so ist das Herz von Natur relativ rein und wahr. Seinen zarten Sinn für Wahrheit und Wahrhaftigkeit hat der Erzieher aufs gewissenhafteste zu achten und zu pflegen. Die heiligen Geschichten der Bibel prägen sich kindlichen Herzen unmittelbar als wahr ein, während das Kind bei den Märchen

immer wieder die Frage stellt: Ist denn das auch wahr? Was Dr. Rein vom Märchen sagt, erscheint befremdlich.

Zu Robinson bemerken wir: Unsere Kinder sind von ihrer frühesten Kindheit den Einflüssen eines sehr entwickelten Kulturlebens ausgesetzt. Daß sich nun Kinder von 7 Jahren in die primitivsten kulturellen Zustände lebhaft zurückversetzen sollten, um mit Robinson allerlei Geräte (Messer, Gabel, Löffel, Teller u. s. w.) von neuem zu erfinden und noch so einmal die allmähliche und natürliche Entwickelung des Menschengeschlechtes zu überschauen" — ist Illusion.

Jesus Christus ist der Mittelpunkt der Geschichte des Reiches Gottes. Im Lehrplan der Zillerianer wird der Erlöser nach seiner heilsgeschichtlichen Bedeutung nur als eine kulturhistorische Person hingestellt, zu deren Verständnis — denke! — die zwölf Märchen und Robinson den ersten Grund legen sollen, Stoffe, die anerkanntermaßen nicht einmal religiösen Inhalts sind. Es hat dieses Vorenthalten der evangelischen Geschichten des Herrn bis zum 10. Jahre der Kinder für christliche Eltern etwas sehr Befremdliches, ja Verletzendes, ist auch pädagogisch nicht zu rechtfertigen. Der edle Pestalozzi sagt: „Näher als Vater und Mutter ist dem Kinde Gott, er ist die nächste Beziehung der Menschheit". An einem andern Orte: „Wenn die christliche Mutter als Christin zu Gott betet und an den Geist der Liebe und Wahrheit, der in seinen Worten herrscht, glaubt und von ihm belebt und beseelt ist, so betet das Kind gern mit seiner Mutter zu ihrem Vater im Himmel und glaubt an das Wort seiner Liebe." Weiter sagt Pestalozzi: Untersuchen wir das Christentum näher, so finden wir in ihm als dem göttlichen Erziehungsmittel des Menschengeschlechtes zur Sittlichkeit alles, was wir als den Inhalt und die Aufgabe unserer Idee von der Elementarbildung fordern mit der größten Klarheit." Auch Goethe erkennt die Bibel als das beste Fundament und als Werkzeug der Erziehung an. Luther endlich sagt: „Sollte nicht jeglicher Christenmensch bei seinem 9. oder 10. Jahre wissen das ganze Evangelium."

Der Gedanke Dr. Reins, durch Schulgottesdienste christlichen Glauben zu wecken und zu nähren, ist ein Irrtum. Wie sollen das mit 6- und 7-jährigen Kindern angestellte liturgische Schulgottesdienste bewirken, wenn diese Kinder aus den heiligen Geschichten die Person des Erlösers unterrichtlich noch nicht kennen gelernt haben? Wenn nach Dr. Rein die 12 Märchen und der Robinson gleiche Früchte zeitigen sollen wie die für dieses Alter ausgewählten biblischen Geschichten, so sind wir völlig entgegengesetzter Meinung."

4. Der Zillersche Lehrplan setzt das ausgebildetste Schulsystem — das achtklassige — voraus; für das 4-, 3-, 2klassige wär er schlechthin nicht anwendbar bei dem Vierklassensystem hätte die 4. Klasse Kinder von 6 und 7 Jahren. Wie sollte es da mit dem Märchen- und Robinsonkursus werden?"

Zu II.

1. „Die von der Zillerschen Schule geforderte Art der Konzentration hat sich, wo sie versucht wurde, praktisch nicht bewährt."

2. „Auch bei der üblichen fachwissenschaftlichen Anwendung der Lehrstoffe ist die religiös-sittliche Bildung von jeher als das Zentrum des Schulunterrichtes betrachtet worden."

Zu III.

Die 5 oder 6 Teilstufen sind der Hauptsache nach nichts neues; nur die eigenartige praktische Ausführung ist neu. Wenn die Zillerianer — doch einige ausgenommen — fordern, daß die formalen Stufen überall und überall durchgeführt werden sollen, so wird das in vielen Fällen, namentlich bei gewissen religiösen Stoffen, in einen pädagogischen Formalismus ausschlagen, die freilich nur die Konsequenz des psychologischen Mechanismus der Herbartischen Vorstellungsprozesse ist."

„Übrigens möge noch bemerkt werden, daß einzelne Vertreter der in Rede stehenden Schule vieles für neu halten, was in der Theorie längst gegolten und in der Praxis längst geübt ist."

Obschon der würdige Senior der deutschen Pädagogik sich hier in entschiedener Weise gegen die Herbart-Zillerianer ausspricht, so ist er doch kein bedingungsloser Gegner, denn in der neuesten Auflage seiner vielverbreiteten Schulkunde gedenkt er der Herbartischen Schule als einer beachtenswerten Erscheinung.

5. Thesen des sechsten Seminarlehrertages zu Berlin im Jahre 1881.

Es wurden auf die Frage: Ist es ratsam, dem pädagogischen Unterrichte im Seminar Herbarts System zugrunde zu legen?" folgende Thesen festgestellt:

1) Der pädagogische Unterricht im Seminar darf sich nicht auf eine empirisch-praktische Anweisung zur Führung des Schulamtes beschränken, weil bloße Praxis zum Schlendrian führt.

2) Ist aber der pädagogischen Theorie der Eingang in den Seminarunterricht nicht zu versagen, so kann auch die Herbartische Theorie nicht unbeachtet bleiben, da sie namentlich infolge der durchgeführten psychologischen Begründung mehr als jede andere den pädagogischen Blick schärft und zu jenem Takte verhilft, von dem das Gelingen der pädagogischen Praxis so wesentlich mit abhängt.

3) Ein unbedingter Anschluß an sie ist jedoch weder ratsam noch möglich, da sie nicht als vollkommen gelten kann und da sie im ganzen über den Gesichtspunkt der Seminaristen hinaus geht.

4) Der mit ihr vertraute Seminarlehrer kann sich aber mit großem Nutzen unter folgenden Voraussetzungen an sie anlehnen:

a. daß er, den Bedürfnissen des Volksschullehrers entsprechend, mancherlei erweitert oder ergänzt, so namentlich die Methode des Elementarunterrichtes und die Lehre von der physischen Erziehung;

b. daß er sich nicht sklavisch an ihre nicht immer glückliche Terminologie bindet;

c. daß er nicht darauf verzichtet, auch von dem, was außerhalb der Herbartischen für die Theorie und Praxis der Pädagogik geleistet wurde, Gebrauch zu machen;

d. daß er nicht daran denkt, die Herbartische allgemeine Pädagogik oder deren Grundriß Paragraph für Paragraph einzuprägen, sondern daß sein Absehen überhaupt nur darauf gerichtet ist, am Ende des Kursus wenigstens bei den befähigteren Schülern das Verständnis für eine zusammenhängende pädagogische Theorie ermöglicht zu haben."

Also auch hier keine vollständige Gegnerschaft.

6. Rückblick.

Die Geschichte der Herbartianer und ihrer Gegner weist einen entschiedenen Einfluß der Herbartianer auf die Weiterentwickelung der Pädagogik nach. Bis auf ganz vereinzelte Stimmen wird anerkannt:

1) „Jene allgemeinen Imperative, in welche viele Pädagogen der neuern Pädagogik ihre Theorie zusammenzufassen pflegen, jene Sätze, wie: „Vom Bekannten zum Unbekannten!" Vom Nahen zum Entfernten!" „Vom Leichten zum Schweren!" „Unterrichte naturgemäß!" u. s. w. reichen zur Zeit nicht mehr bei der theoretischen Begründung und praktischen Durchführung des Unterrichtes aus." (Dr. Lange.)

2) Es ist unsere tiefste Überzeugung, daß die rechte Unterrichtskunst, die nämlich, welche charakterbildend wirkt, nur hervorwachsen könne aus dem Boden wissenschaftlicher Einsicht in die Grundprobleme aller Erziehung. Darin, daß diese Überzeugung nicht allgemein geteilt wird, ist das eigentliche Grundgebrechen, an dem unser Bildungswesen leidet, vornehmlich begründet." (Dr. G. Richter in Frickes Lehrproben S. 4.)

„Erst wenn die Erziehungsarbeit selbst Gegenstand einer klaren Wissenschaft geworden ist, wird eine Gewähr dafür gegeben sein, daß nicht mehr von außen herantretende Anforderungen, sondern allein aus dem Wesen der Erziehung und des Unterrichtes hergenommene Prinzipien für die Organisation der Schulen maßgebend sein werden, und erst dann wird ihre Ausgestaltung der Aufgabe und der Würde der Schule entsprechen." (Dr. Frick, Einheit der Schule S. 8.)

3) „Herbart ist der geniale Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik und auch einer rationellen Didaktik, und er wird der Ausgangspunkt bleiben und werden für alle, welche den Begriff einer wissenschaftlichen Pädagogik und wissenschaftlichen Didaktik erfaßt haben oder erfassen wollen, auch dann, wenn man nicht auf jedes seiner Worte schwört." (Dr. Frick, Einheit der Schule S. 12.)

„Das Erziehungsideal Herbarts sieht in seiner Einfachheit so natürlich und fast selbstverständlich aus wie jedes echte Kunstwerk. — Die theoretische Darstellung der Herbartischen Schule zeigt soviel unleugbare Vorzüge, daß sie geradezu als eine Zusammenstellung der früher befolgten Verfahrungsweisen erscheine, und ein Lehrer selbst eine bestimmte Gestaltung seiner meist nur empirischen, aber vielfach in Frage stehenden

bereits zusammenstimmenden Anschauungen über seine pädagogischen Aufgaben erzeuge.“ (Dr. Frick, Ref.)

„In der Herbartischen Schule findet man das an sich schon Bekannte fixiert, artikuliert, wodurch die eigene unterrichtende Thätigkeit für den Lehrer deutlicher, klarer bewußt wird, so daß er sich Rechenschaft geben kann über die am Geiste des Schülers vollzogenen einzelnen Operationen.“ (Dr. Frick, Ref.)

„Daher kommt es, daß einzelne Vertreter der Herbart-Zillerschen Schule vieles für neu halten, was in der Theorie längst gegolten und in der Praxis längst geübt ist.“ (Dr. Schütze.)

4) „Es ist doch ein Irrtum Herbarts, daß die Seele von vornherein ein vorstellungs-, beziehungs- und bewußtloses Wesen sei, das durch den erziehenden Unterricht Vorstellungen, durch diese Begehrungen und schließlich den Charakter erhalte“. (Dr. Frick, Ref.)

„Herbart wird durch seinen Grundsatz von der formalen Einfachheit des Seelenwesens, von der Leerheit desselben in Hinsicht auf ursprüngliche Anlagen zu einer Überspannung der pädagogischen Aufgabe, zu einer Überschätzung ihrer Leistungsfähigkeit hingetrieben, welche die Erfahrung keineswegs bestätigt.“ (Bartels.)

5) „In der Zillerschen Konzentrationsidee sitzt ein ganzes Nest von pädagogischen Sonderbarkeiten, sämtlicher übrige Lehrstoff kommt in eine völlig dienende Stellung.“ (Dittes.)

6) „Den Versuch, den Unterricht an den sogenannten Gesinnungsstoffen zu konzentrieren, lehnen wir ab, da diese Stufen den gesamten kulturgeschichtlichen Inhalt nicht erschöpfen, die Auswahl willkürlich ist, die Anlehnung der übrigen Fächer (Rechnen u. s. w.) gesucht und kaum durchführbar wird, auch dies Verfahren dem Wesen der Konzentration widerspricht und geradezu zu einer Diszentration, einem Zerreißen der Einzelfächer führt.“ (Dr. Frick, Ref.)

„Die acht kulturhistorischen Stufen sind den Bildungsstufen der Kinder einer achtklassigen Schule durchaus nicht ädaquat. Die Entwickelung des Menschen beginnt nicht mit dem 6. und schließt nicht mit dem 14. Jahre.“ (Schütze.)

„Der Zillersche Lehrplan setzt das ausgebildetste Schulsystem — das achtklassige — voraus; für das 4-, 3-, 2-klassige wäre es schlechthin nicht anwendbar.“ (Schütze.)

7) „Die Anwendung der formalen Stufen beim Unterrichte zwingt den Lehrer zur genauesten Durchdringung des Stoffes, zu gewissenhaftester Präparation für jede einzelne Stunde und wird gewiß auch den Unterricht mit dem besten Erfolge krönen, — allein die Handhabung desselben muß dem pädagogischen Takte des Lehrers überlassen bleiben. Wo z. B. keine Vorbereitung sich nötig macht, warum damit die Zeit vergeuden? Freie Anwendung der fünf Formalstufen ist allein das Richtige. (Dr. Bartels.)

8) Zusammenfassung.

Herbart ist und bleibt der geniale Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, denn er hat in seiner Psychologie und Pädagogik die Mittel zum Ausbau der Pädagogik als Wissenschaft geboten. Ziller gebührt das Verdienst, den erziehenden Unterricht von neuem wieder in den Vordergrund gestellt zu haben, doch kann seiner Konzentrationsidee und dem „schablonenartigen Gebrauche“ der Formalstufen nicht zugestimmt werden. Die Versuche seiner unbedingten Anhänger, die Konzentrationsstufen durchzuführen, sind gescheitert. Es ist vielmehr den Bestrebungen der Männer die größte Aufmerksamkeit zuzuwenden, welche von der jetzigen Praxis ausgehen, sie wissenschaftlich (psychologisch) begründen und ausbauen. (Dörpfeld, Dr. Frick.)

Dr. Kehrs Worte sind zu beherzigen:

„Der Geist einer gesunden Pädagogik sprudelt am reinsten und kräftigsten im Jungbruunen der gesamten Geschichte der Pädagogik.“

Von diesem Gesichspunkte aus sind auch die Bestrebungen der Herbartischen Schule zu erwägen und zu verwerten; es ist dies das geeignetste Mittel „jedem das Seine zu geben“ und zur Wahrheit und Klarheit zu kommen.

Viertes Kapitel.

Praxis der Herbartianer und ihr Einfluß auf die jetzige Schule.

1. Zillers Anordnung der Unterrichtsgegenstände.[1])

1) Reihe der Unterrichtsfächer.

a. Die historischen Fächer.

	1. Biblische Geschichte.	2. Profangeschichte.
Klasse VIII.	Märchen.	
„ VII.	Robinson.	
„ VI.	Patriarchen.	Sagen der Heimat.
„ V.	Richter.	Nibelungen.
„ IV.	Könige.	Kaiserzeit.
„ III.	Christus.	Luther.
„ II.	Apostelgeschichte.	Ausbreitung der ev. Lehre und neue Geschichte.
„ I.	(Fällt die bibl. Geschichte aus.)	

b. Die naturwissenschaftlichen Fächer.
Naturgeschichte.
Naturlehre.
Chemie.
Astronomie.

2) Reihe der Unterrichtsfächer.[2])

a. Sprachunterricht.
Grammatik.
Aufsatz.
Litteratur.

b. Die mathematischen Fächer.
Zeichnen.
Feldmessung und Geometrie.
Rechnen.

---

1) Siehe: „Allgemeine Pädagogik." Seite 189 u. ff. Aufl. II.
2) Ziller hat hier besonders die höhern Schulen im Auge.

3) Reihe der Unterrichtsfächer.
   a. Geographie.
   b. Turnen.
   c. Die technischen Beschäftigungen.
   d. Gesang.

„Alle Glieder dieser drei Reihen müssen sämtlich stets gleichzeitig im Erziehungsunterrichte vertreten sein. Kein Unterrichtszweig darf jemals für sich allein, es darf niemals einer nach dem andern kultiviert werden."

2. Beispiele aus der Praxis der Herbartianer.

a. Biblische Geschichte.[1]

Präparation zur Königsgeschichte. (Erziehungsschule, Jahrg. I, Nr. 10.)
Von Dr. E. Thrändorf.

Einheit.

„Ziel: Saul in Not.

Analyse: Wie kann Saul in Not kommen, er der tapfere Held, der Vater eines Heldensohnes, der Führer eines tapfern, siegreichen Volkes? — Saul ist, wie wir sehen (3. u. 4. Einheit), nicht mehr der Alte, er hat kein reines Gewissen und daher kann er auch das rechte Gottvertrauen nicht finden. Das Volk aber ist wankelmütig und läßt sich leicht durch die Stimmung der Führer beeinflussen. Der Bericht der Kundschafter hatte einst das Volk entmutigt, Sauls Heldenmut hat bei Jabes Verzagte zum Siege geführt.

Synthese: I. Lesen: a. 17, 1—16. Goliath. b. 17—41. David. c. 42—53. Der Kampf. — Statt „Unbeschnitten", V. 26 u. 36, wird „Heide" gelesen.

2) Konzentration: a. Goliath, hochmütig und auf seine Kraft pochend, verachtet das durch das schlechte Beispiel der Führer entmutigte Volk und dieses läßt lieber Schmach und Schande über sich ergehen, als daß es Gut und Blut für seine Ehre wagt.

b. David fühlt tiefer als seine Volksgenossen die Schande, die das auserwählte Volk durch die triumphierenden Reden des Heiden trifft. Er ist bereit, im Vertrauen auf seinen Gott, den Kampf mit dem Riesen zu wagen.

c. Gott, der schon oft seinem Volke im Kampfe gegen übermächtige Feinde zum Siege verholfen hat, verleiht dem auf ihn Vertrauenden den Sieg über den, der in stolzer Selbstüberhebung sich selbst genug zu sein meinte.

Association: a. Die Erniedrigung der Richterzeit. — Deutschlands Erniedrigung vor dem Jahre 1813, Napoleons Hochmut.

---

[1]) Siehe Dr. Staude: „Präparationen zu den biblischen Geschichten alten und neuen Testamentes." Dresden, Bleyl und Kämmerer. Eine Probe daraus ist gekürzt schon S. 91 gegeben, auch die vorzügliche Bearbeitung der „Heirat Isaaks" von Dörpfeld in „Denken und Gedächtnis" gebracht. (S. 119.)

b. Die Stimmung der Jahre 1812—13 aus volkstümlichen Liedern bekannt. — Der Wahlspruch der Landwehr: „Mit Gott für König und Vaterland.“

c. Die Befreiung aus der Knechtschaft in Ägypten und die Errettung aus den Händen des verfolgenden Pharao, die Siege Josuas, Baraks, Gideons [1]). — Das deutsche Volk in den Jahren 1813, 1870 u. 1871.

System: a. Hochmut kommt vor dem Falle. (b u. c) Des Herrn Kraft ist in dem Schwachen mächtig [2]), 2. Cor. 12. 9.

Methode: Gedicht von Claudius: „Der Riese Goliath“ [3]).

Wie wird Saul über den Sieg gedacht haben?“

Einheit.

„Ziel: Davids Verhältnis zum Königshause.

Analyse: Bei den Untergebenen des Königs wird David natürlich in großem Ansehen gestanden haben, denn er hat im Philisterkriege mehr geleistet als die berufenen Führer des Volkes. Wie wird er aber zu Saul gestanden haben? — Saul ist ein ebenbürtiger Held und weiß daher das Verdienst des David am besten zu würdigen, aber seine Seele ist verdüstert, seit der Versündigung gegen Gott ruht ein Druck auf seinem Innern, der seine Thatkraft lähmt. Und jetzt sieht er sich von seinem Diener beschämt und in den Schatten gestellt; wird er diese Demütigung als wohlverdient angesehen und dem David seinen Ruhm gegönnt haben? Jonathan ist ein feuriger jugendlicher Held wie David, sein Blick ist noch unbefangen und rein; wie wird er die That Davids aufgenommen haben?

Synthese: I. Lesen: a. 18, 1—4. David und Jonathan. (V. 1 lautet: Und das Herz Jonathans verband sich u. s. w.). b. 5—9. David und Saul.

2) Konzentration: a. Jonathan hat ein Auge und ein Herz für fremdes Verdienst, er sieht in David die innerlich verwandte Natur, das verbindet die Beiden und sie wechseln die sympolischen Zeichen innigster Gemeinschaft.

b. [4]) Saul dagegen sieht bloß die Demütigung, die er selbst erfahren hat, und statt die Schuld sich selbst zuzuschreiben, ist er geneigt, sie dem David anzurechnen. Daher stellt sich in seinem Innern statt Hochachtung Neid und Mißtrauen ein.

Association: a. Saul und Jonathan werden in ihrem Verhalten gegen David verglichen und dabei wird der Gedanke gefunden: Nur edle Naturen, die unbefangen genug sind, um auch am nächsten das Gute zu sehen und ohne Hintergedanken anzuerkennen, sind fähig, wahre Freundschaft zu schließen. Wer dagegen nur an sich und seine Gefahr oder

---

[1]) Jahrbuch XII, 94 ff.
[2]) Schultz l. c. 503.
[3]) „Erläuterungen“ zum 12. Jahrbuch Seite 23 gegen Lindner, Jahrbuch X, 1.
[4]) Niemeyer, Charakteristik IV, 98.

seinen Vorteil denkt, der kann sich dem Nächsten nicht so hingeben, wie wahre Freundschaft es fordert.

b. Die symbolischen Zeichen erinnern uns an einen verwandten sinnigen Gebrauch bei uns: Wenn Mann und Frau sich fürs ganze Leben zu gemeinsamen Streben verbinden, so wechseln sie die Ringe und bekennen damit: Alles soll uns von nun an gemeinsam sein, Schmerz und Freude des Einen sollen auch im Andern das gleiche Gefühl wachrufen.

System: Freundschaft: Bedingung, Symbole.

Methode: Welchen neuen Zug der Freundschaft zeigt uns Schillers Bürgschaft? Was ist von dem zu halten, der keinen Freund hat? Kann man Jedermanns Freund sein? Fordert das etwa Christus, wenn er sagt, daß wir alle unsre Mitmenschen lieben sollen?"

2. Paulus in Athen. Von Dr. Arthur Richter (Halle).

Aus: Lehrproben und Lehrgänge. Von Frick und Richter. Heft 1. Halle a. S. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.

I. Zur Orientierung. Die nachfolgende Lektion ist dem Umkreis der Belehrungen aus der Kirchengeschichte entnommen.[1]) Für Obersekunda und Unterprima wird ein Jahreskursus für der kirchengeschichtlichen Unterricht ausgeworfen. Es werden sich kirchengeschichliche Biographien empfehlen, unter welchen Paulus nicht fehlen darf.

II. Verhältnis des besondern Pensums zur allgemeinen Darstellung. Paulus, der von Gott berufene Apostel des Herrn befindet sich in seiner Missionsthätigkeit. Athen ist das Zentrum des künstlerischen und wissenschaftlichen, Rom das des politischen Lebens der alten Welt. An beiden Orten streut er durch die Predigt des Evangeliums den Samen einer völligen Neugestaltung der Welt aus. Der erste Wendepunkt ist Troas (Apost.-Gesch. 16, 4), der erste Höhepunkt Athen. Es erweist sich die siegreiche Überlegenheit der christlichen Weltansicht gegenüber der heidnischen Weisheit.

III. Anknüpfung an das Pensum der vorhergehenden Lehrstunden.

Rezeption von Apost.-Geschichte 16, 8. — Apost.-Geschichte 17, 15. Paulus Thätigkeit in Mazedonien bis zur Ankunft in Athen.

IV. Durchnahme des neuen Pensums.

Apost. Gesch. 17, 16—34. Die Durchnahme des neuen Pensums hat mit der Darbietung des ganzen Abschnittes zu beginnen, um zunächst einen Totaleindruck zu erzielen. Zu diesem Zwecke wird 1) der ganze Abschnitt vom Lehrer ausdrucksvoll vorgelesen nach der revidierten Bibel. Dann 2) Feststellung des Grundgedankens, als des Themas: Untergang des hellenischen Lebens und Aufgang der Herrlichkeit der christlichen Zeit oder: Siegreiche Wahrheit des Christentums gegenüber dem heidnischen Irrtum.

---

[1]) Würde in der Bürger- und Volksschule zum biblischen Geschichtsunterrichte kommen.

3) Einteilung oder Disposition.

I. Einführung. 16—21.

a. Beobachtungen des Paulus in Athen. V. 16 cf. V. 22—23.
b. Predigt in der Synagoge und auf dem Markte. V. 17.
c. Streit mit den Stoikern und Epikuräern. V. 18.
d. Veranlassung zur Rede auf dem Areopag. V. 19—21.

II. Kern: Die Rede auf dem Areopag. V. 22—31.

a. Einleitung. V. 22—23. (cf. V. 16.)
b. Christliche Ansicht vom Verhältnis Gottes zur Welt. V. 24—25.
c. Christliche Ansicht vom Verhältnis Gottes zur Menschheit. V. 26—29.
d. Die religiös-sittliche Aufgabe der Menschheit und der Heidenwelt im besondern. V. 30—31.

III. Der geteilte Erfolg seiner Rede. V. 32—34.

4) Durchnahme des einzelnen.

Trage vor, was die Schüler nicht wissen können, während da, wo Associationen der neuen Vorstellungen mit bereits gewonnenen zu erwarten sind, die Frage am Platze ist.

1) Die Einführung. V. 16—21. Die Beobachtungen des Paulus. Paulus benutzt die Zeit, bis zur Ankunft seiner Begleiter in Athen umherzuwandern und die Stadt zu besichtigen. Er betrachtet die Denkmäler ihrer künstlerischen und wissenschaftlichen Herrlichkeit, aber auch die Merkzeichen ihrer Abgötterei und ihres sittlichen Verderbens, ihres Polytheismus, ihres sinnlichen Gottesdienstes, ihres unheiligen Wandels u. s. w.

Siehe die weitern Ausführungen auf S. 99—102.

Schluß. Des Paulus Abschied von Athen, Kap. 18, 1, die Nachwirkung seiner Rede durch die Jahrhunderte.

Als Schlußaufgabe der Lehrstunde ergiebt sich

5) die Befestigung des durchgenommenen Pensums in einer Repetition.

Sie kann entweder in Form des zusammenhängenden Vortrags durch den Lehrer (?) oder durch einzelne Schüler geleistet werden, oder man bringt wiederum jenes Frage-Examen in Anwendung, von dem bereits gesprochen wurde.

Im übrigen kann in diesem Entwurf von einem Punkt nur andeutungsweise die Rede sein, von dem schließlich beim Unterrichte alles abhängt, von der Individualität des ausführenden Lehrers und seinen Lehrgaben, der Organisation der Schule, und der Generation der Klasse, in welche er gestellt wurde. Matth. 13, 3 ff. (Die Arbeit ist gekürzt wiedergegeben.)

Während in der ersten Lehrprobe ein strenger Herbartianer vorgeführt ward, haben wir hier es mit einem Vertreter der freiern Richtung zu thun. Er stimmt überein mit Dr. Kehr:

„Dagegen muß ich mich verwahren, alles und jedes nach einer und derselben Schablone zu betreiben. Jeder Lehrer, jedes

Kind, jede Schulklasse und jeder Lehrstoff sind eine Individualität für sich und erfordern dem ensprechend eine individuelle Behandlung."

Bartels: „Freie Anwendung der fünf Formalstufen ist allein das Richtige."

Daß die Herbartianer auch Einfluß auf die gesamte Methodik bereits ausüben, beweist Otto Zuck in seinem 1885 bei Bacmeister (Bernburg) erschienenen „Lehrbuch zur biblischen Geschichte", wovon eine Probe hinzugefügt ist:

1. Die Schöpfung.

1. Mos. 1.

1. Schöpfung von Himmel und Erde.

a. Besprechung. — Am Anfang, im Beginn der Zeit, als weder die unsichtbare, noch die sichtbare Welt vorhanden war, schuf Gott aus nichts, durch sein Wort, durch seinen göttlichen Willen, Himmel und Erde; und zwar schuf er den Himmel, d. i. die ganze unsichtbare Welt, gleich in vollendeter Gestalt und Schönheit, die Erde dagegen zunächst in den ersten Anfängen. Die Erde war nämlich nach ihrer Erschaffung noch wüst und leer, eine formlose, unbewohnbare Masse (Chaos), die sich in einem Zustande befand, wo die Elemente noch ungetrennt, alle Kräfte und Eigenschaften ungesondert waren, ein wirres Durcheinander der Urstoffe, das nach Gottes Willen auf dem Wege allmählicher Entwickelung sich bilden und gestalten sollte. Es war finster auf der Tiefe, da gewaltige, rauschende Wassermassen den Urstoff umgaben und diesen in eine Dunkelheit einhüllten, in der nichts gesehen wurde. — Wie das Licht, so fehlte der Erde auch alles Leben. Aber der Geist Gottes, der Urquell alles Lebens, schwebte gleichsam brütend schon auf dem Wasser, um die in diesem und in den Urstoffen schlummernden Lebenskräfte zu erwecken. — Wie lange die Erde in diesem chaotischen Zustande geblieben ist und welche Veränderungen auf der Oberfläche und in ihrem Innern vorgegangen sind, berichtet die heilige Schrift nicht. Der Zeitabschnitt von dem zeitlichen Anfange bis zum ersten Schöpfungstage kann Jahrhunderte, aber auch Jahrtausende umfassen. Die Naturwissenschaft verwirft die gewöhnliche Annahme von 4000 Jahren; nach der innern Erdbildung und nach anderen kosmischen Wahrnehmungen berechnet sie einen viel längeren Zeitraum, der mit den Zeugnissen der heiligen Schrift sehr wohl übereinstimmt. — Desgleichen schweigt die Bibel über Veränderungen in der himmlischen Welt. Nach 1. Mose 2, 15; 3, 1 darf aber mit Sicherheit angenommen werden, daß in der Zeit vom Anfange bis zum ersten Schöpfungstage der Abfall des Teufels und seiner Engel von Gott sich vollzog.

b. Vertiefung und Anwendung. — Ein Gebände entsteht nicht von selbst, es hat einen Erbauer, einen Baumeister. Ebenso sind Himmel und Erde nicht aus sich selbst geworden, Gott der Herr hat sie geschaffen; die Welt ist ein Geschöpf Gottes. Ein Baumeister bedarf zur Erbauung

eines Hauses Stoffe und Werkzeuge; Gott bedurfte derer nicht, er schuf aus nichts, durch sein bloses Wort, durch die Allmacht seines Willens. — Durch die Hand des Geschöpfes wird ohne Mittel in alle Ewigkeit nichts; es ist allein das Majestätsrecht Gottes aus nichts etwas zu machen. Der Mensch macht, wo etwas ist, Gott schafft, wo nichts ist, und zwar wann und wo er will, er ist nicht wie der Mensch an Zeit und Raum gebunden. (Röm. 4, 17: Gott ruft dem, das nicht ist, daß es sei. — Ps. 33, 9: So er spricht, so geschieht es. — Ebr. 11, 3. Durch den Glauben u. s. w."

b. Profane Geschichte.

1) Lehrplan.

Die Herbart-Zillerianer stellen die profane Geschichte in unmittelbare Verbindung mit der biblischen Geschichte, da sie dieselbe als einen Teil des „Gesinnungsunterrichts" ansehen. Ziller sagt § 19 seiner Grundlegung, daß die Profangeschichte mit den Hauptperioden der Kulturstufen korrespondieren soll.

„Für die höhern Schulen muß parallel laufen eine Odysseestufe der jüdischen Heldenzeit d. i. die Richterzeit, der Herodot- und Anabasisstufe die Geschichte des Davidischen Königtumes, der Liviusstufe die synthetische Geschichte des Lebens Jesu u. s. f.

„Von dem dritten Schuljahre tritt in der Volksschule zum Gesinnungsunterricht Patriarchenstufe) ein zweiter Mittelpunkt, der profane Geschichtsstoff, anhebend mit den heimatlichen Sagen, hinzu." (Rein.)

„Die Nibelungen werden im 4. Schuljahre der Richter- und Königszeit zur Seite gestellt, weil sich in diesen beiden Reihen die Heldenzeit eines Volkes wiederspiegelt, dort des deutschen, hier des jüdischen."

Der übrige Geschichtsstoff (Karl der Große bis auf unsere Tage) wird bis auf die letzten vier Schuljahre verteilt. Siehe das 5., 6., 7. und 8 Schuljahre von Rein.

Die Erziehungsschule des Dr. Barth in Leipzig (Querstraße), welche Zillers Plan durchzuführen sucht, hat folgenden Gang:

A. Elementarschule.

Klasse IX. Märchen.
„ VIII. Robinson.
„ VII. Thüringische Sagen.

B. Realschule.

Klasse VI. Im Sommer Siegfriedssage, im Winter griechische Sagen. Anschluß an die biblischen Geschichten über Moses und die Richter.
„ V. Die sächsischen Kaiser. Karl der Große. — Die Perserkriege nach Willmanns Herodot. Im Anschluß an die jüdische Königszeit.

Klasse IV. Heinrich IV. Barbarossa. Die Kreuzzüge. — Xenophon Anabasis. Peloponnesischer Krieg. Alexander der Große. Anfang der römischen Geschichte (Bibl. Gesch.: Teilung des Reiches, Leben Jesu bis zur Himmelfahrt).

„ III. Rudolf von Habsburg. Die Tellsage. Der Prinzenraub. Die Reformation. Das Römerreich nach Livius. (Im Anschluß an die Apostelgeschichte.)

„ II. Sächsische Geschichte mit Beziehung auf den 30jährigen, siebenjährigen Krieg und die Völkerschlacht bei Leipzig. — Römische Geschichte von den punischen Kriegen bis zur Völkerwanderung. (Bibl. Gesch.: Lesen der wichtigsten Stücke der Bibel.)

„ I. Geschichte seit der Völkerwanderung, vorwiegend Deutschlands. — Repetition der alten Geschichte. (Religion: Geschichte der christlichen Kirche.)

Für einklassige Schulen ist kein Plan der Zillerianer bekannt.

Hierzu ein Lehrplan für eine vierklassige Schule aus Kehrs Praxis:

Lehrplan für den weltgeschichtlichen Unterricht.

„Unser Lehrplan für den Unterricht in der Weltgeschichte ist dem für die biblische Geschichte ähnlich. Bis zur Mittelklasse Geschichten aus der Geschichte ohne Rücksicht auf geschichtliche Zeitfolge, dann aber zusammenhängende Darstellung nach chronologischer Ordnung. In der Mittelklasse nur einzelne charakteristische Züge, in der Oberklasse vollständige Biographien, pragmatisch verbunden.

Klasse IV hat noch keinen Geschichtsunterricht. Kindliche, faßliche und lebensvolle Charakterbilder aus der biblischen Geschichte arbeiten ihm aber vor.

Für Klasse III gilt dasselbe. (Außerdem Erzählungen aus der Ortskunde.)

In Klasse II tritt der geschichtliche Unterricht zuerst auf, und zwar ist er dort mit der Heimatskunde derart verbunden, daß sich der Geschichtsstoff an die Geographie anlehnt und dieselbe ergänzt und belebt.

Demgemäß kommen im ersten Vierteljahr im Anschluß an die Geographie der Provinz Sachsen folgende Geschichtsbilder zur Darstellung: Die Geschichte der Stadt Halberstadt. — Die Gründung der Nordmark und Albrecht der Bär (bei der Altmark). — Die Zerstörung Magdeburgs (bei Magdeburg). — Heinrich I. (bei Quedlinburg oder Merseburg). — Gustav Adolf und die Schlacht bei Lützen (bei Lützen). — Luther (bei Eisleben und Wittenberg).

Das zweite Vierteljahr bietet im Anschluß an die Geographie der Provinzen Brandenburg, Pommern, Preußen, Posen und Schlesien

folgende Stücke aus der Geschichte: Der erste Hohenzoller und das Raubritterwesen in der Mark. — Otto von Bamberg, der Apostel der Pommern. — Der große Kurfürst. — Der deutsche Ritterorden. — Der Kurfürst Sigismund. — Der erste König von Preußen. — Das Ende Polens. — Friedrich der Große und die schlesischen Kriege.

In der Zeit von Michaelis bis Weihnachten schließen sich an die Betrachtung der Provinzen Schleswig-Holstein, Hannover, Hessen-Nassau, Westfalen und der Rheinprovinz folgende Abschnitte aus der Geschichte an: Der deutsch-dänische Krieg 1864. — Der deutsche Krieg 1866. — Die Hermannsschlacht. — Die Vehmgerichte. — Deutschlands Erniedrigung 1806. — Leipzig und Waterloo. — Die Königin Luise.

Im letzten Vierteljahre giebt eine Wiederholung der Geographie des ganzen preußischen Staates Veranlassung zur Verdeutlichung der historischen Karte von Preußen, zu Mitteilungen über den deutsch-französischen Krieg 1870 und 1871, über das preußische Königshaus, besonders über den Kaiser Wilhelm und den Kronprinzen Friedrich Wilhelm, während einer zum Schluß erfolgenden kurzen Betrachtung Deutschlands noch die nachstehenden Bilder eingereiht werden: Karl der Große (bei Frankfurt. — Otto der Große (beim Lechfelde). — Friedrich Barbarossa. — Der Hansabund. — Rudolf von Habsburg. — Maximilian I. — Das deutsche Städtewesen im Mittelalter (bei Augsburg). — Die Erfindung der Buchdruckerkunst (bei Mainz). — Huß und die Hussitenkriege. —

Es kommt hierbei vor allem darauf an, daß die betreffenden Biographien einfach und klar gehalten werden, und daß nur das Charakteristische ausgewählt wird.

Was die Geschichtszahlen betrifft, so genügt für die Kinder dieser Stufe die Angabe der Jahrhunderte, z. B. Albrecht der Bär lebte vor 700 Jahren, der große Kurfürst vor 200 Jahren u. s. w. Die geschichtlichen Lesestücke des Dietleinschen Lesebuches werden (nach dem Erzählen) nur zur Befestigung der Geschichtserzählung benutzt. Das Lesebuch darf den Lehrer nicht überflüssig machen. Der Geschichtsunterricht (wie der Realunterricht überhaupt), der vom Lesebuche ausgeht und ganz und gar auf das Lesebuch aufgebaut wird, ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen.

Am Jahresschlusse wird der bei Gelegenheit des geographischen Unterrichtes behandelte Geschichtslehrstoff chronologisch geordnet, damit den Kindern der Zusammenhang der einzelnen Biographien und die Übersicht über das Ganze nicht fehlt.

Nachdem die Kinder im Anschluß an die Geographie in Klasse II Vaterlandsgeschichte bekommen haben, beginnt in

Klasse I die allgemeine Weltgeschichte und zwar als selbständiger Unterrichtsgegenstand. Es werden dafür wöchentlich 2 Stunden verwendet. Der Kursus ist zweijährig und so einzurichten, daß in jedem Jahre zwar ein und derselbe Stoff, aber nach verschiedenen Seiten behandelt wird, so daß ein Kursus den andern ergänzt.

Der folgende Plan zeigt die Verteilung des Lehrstoffes nach Schulwochen:

Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
1	Phönizier und Ägypter. Perser und Griechen.	Phönizier und Ägypter.
2	Sturz des Königtums, Adelsherrschaft, Tyrannis, Gesetzgeber Lykurg und Solon.	Die Perser. Cyrus.
3	Perserkriege.	Bilder aus der griechischen Geschichte, Sagen, Sitten und Gebräuche, Spiele ꝛc.
4	Perikleisches Zeitalter. Peloponnesischer Krieg.	Perserkriege (früher Behandeltes kürzer, anderes genauer).
5	Alexander der Große.	Zeit des Verfalles. Sokrates.
6	Rom 753—510.	Rom. Gründung und Königtum.
7	Roms wachsende Macht. Erster punischer Krieg.	Rom als Republik. Charakterschilderungen.
8	Hannibal.	Hannibal. Zerstörung Karthagos.
9	Cäsar.	Cäsar und Augustus.
10	Augustus.	Zustände beim Eintritte des Christentums.
11	Kämpfe Hermanns. (Völkerwanderung andeuten, Hauptstämme des germanischen Volkes.)	Die Kämpfe Hermanns. Völkerwanderung. Konstantin, Alarich Attila, Clodwig und Theoderich.
12	Nero.	Deutschland und seine Bewohner im ersten Jahrhundert nach Christi Geburt.
13	Wiederholung.	Wiederholung.
14	Karl der Große. Die Sachsen.	Muhamed. Die Verbreitung des Islam. Karl Martell (Karl der Große).
15	(Normannen, Magyaren.) Heinrich I. (Städte.) Heer.	Normannen, Magyaren. Heinrich I. Bild der Städte.
16½	Fortsetzung. Otto I.	Otto I. Konrad II.
16½	Heinrich IV. und Gregor VII.	Das Papstthum.
17—18	Friedrich Barbarossa, die Kreuzzüge.	Die Hohenstaufen. Die Burgen, das Rittertum. Poesie. Nibelungenlied. Sängerkrieg.
19	Wiederholung.	Wiederholung.
20	Verfall des Rittertums. Rudolf von Habsburg. Karl der Kühne. Maximilian.	Die Befreiung der Schweiz. Albrecht. Erfindung des Schießpulvers und der Buchdruckerkunst.
21	Die Gründung der Mark und die Askanier.	Die Erhebung der Städte — wachsender Reichtum. Das Innere der Städte. Meistersang.
22	Die Mark unter den Baiern und Luxemburgern.	Der Verfall d. Kirche. Entdeckungen. Erfindungen. Konstantinopel. Geistliches Leben. Allgemeine Opposition.

Die Verteilung erfolgt also weiter bis auf 40 Wochen und zwar so, daß das zweite Jahr wiederholt und ergänzt. Siehe Weiteres in Kehrs „Praxis" Seite 289, Auflage 9.

Kehr sagt Seite 284 der Praxis:

„Unter allen Umständen kann die Volksschule nichts weiter geben als lebensvolle Charakterbilder, inhaltsreiche und formschöne Biographien. Aber diese Biographien müssen notwendigerweise, wenn der Geschichtsunterricht ein zusammenhängender sein soll, nicht allein nach der chronologischen Zeitfolge geordnet, sondern auch in einem pragmatischen Zusammenhange dargestellt werden, letzteres so, daß man — und sei es nur mit wenigen Worten — die geschichtlichen Bergspitzen durch Brücken mit einander verbindet und so den logischen Zusammenhang der Geschichte herstellt. Wenn man einzelnes aus dem logischen oder dem zeitlichen Zusammenhange der Geschichte herausreißt, dann kann man wohl von einem Geschichtsunterrichte in Biographien reden, nie und nimmer aber von einer biographischen Methode. Was die synchronistische und regressive, gruppierende und komparative Methode anlangt, so kann diese die Volksschule nur bei Repetitionen benutzen, d. h. nur dann, wenn die Kinder bereits das geschichtliche Material auf geordnetem Wege erworben haben und zur Aufstellung von Reflexionen und Vergleichungen befähigt sind. Ist letzteres der Fall, dann dürfte es sehr empfehlenswert sein, geschichtliche Parallelen zu Aufsätzen zu verwenden. Daß die Kinder derartige Arbeiten sehr gern fertigen, ist eine erfahrungsmäßige Thatsache."

2. Behandlung.

Die Herbart-Zillerianer unterscheiden eine darbietende und eine darstellende Unterrichtsform beim Geschichtsunterrichte. Für jede soll ein Beispiel folgen:

Darbietende Unterrichtsform.

Jung Siegfried von L. Uhland.

Eine methodische Einheit für den propädeutischen Geschichtsunterricht.

Von D. Reinerth.

(Aus Erziehungsschule III. Jahrg., Nr. 11, 1883.)

„Die nachfolgende Präparation hatte ich mir vor Jahresfrist ausgearbeitet, als ich noch in der 5. Klasse (5. Schuljahr) der höheren Töchterschule zu Mühlhausen in Thüringen den Geschichtsunterricht zu erteilen hatte. Für die betreffende Klasse war als Klassenziel festgestellt: Die Siegfriedssagen; — Bonifazius; Heinrich I, Otto der Große, Barbarossa und Wilhelm I. Die Siegfriedssagen nahmen das Sommersemester in Anspruch; das andere behielt ich dem Wintersemester vor. Nach dem Zillerschen Lehrplan, dem ich aus wohlerwogenen Gründen zustimme, müßten die erstern allerdings mindestens ein Jahr früher (im 4. Schuljahr) auftreten; aber in der Art der Behandlung würde dadurch kaum ein merklicher Unterschied entstehen. In der vorhergehenden Klasse war Thüringen — die Sagen in Verbindung mit der Geographie — behandelt worden. — Die nachstehende Einheit bildete die erste im neuen Schuljahre.

Ziel. Lehrer: Wir wollen in diesem Jahre von deutschen Helden erzählen; zunächst von einem, der schon als Knabe gern ein Ritter sein wollte!

Analyse. Die Schülerinnen wiederholen nun das Ziel, vor allem das letztere. Da sie von den Vorjährigen mit Freude erfahren haben, daß in dieser Klasse die schöne Siegfriedsgeschichte erzählt wird, so schieben sie bei der Angabe des Zieles von selbst den Namen ein und sagen etwa: Wir wollen erzählen lernen, wie der junge Siegfried so gerne ein Ritter werden wollte.[1])

Von Rittern habt ihr aber schon in der vorigen Klasse erzählt, von Rittern, die sich nicht ferne von hier aufgehalten, Thaten vollbracht haben und gestorben sind: es sind das die ritterlichen Landgrafen Thüringens: — Ludwig der Springer (c. 1050), Ludwig der Eiserne (c. 1150), Hermann, unter welchem der Sängerkrieg stattstand, und sein Sohn Ludwig der Fromme, der Gemahl der heiligen Elisabeth (c. 1200).

Die Geschichten derselben werden mit Bezug auf die Apperception der Siegfriedssage[2]) wiederholt. Ludwig der Springer saß auf der Burg Giebichenstein bei Halle gefangen, aus welcher er sich nur durch einen Sprung in die Saale rettete. Durch List wußte er sich den Wartberg bei Eisenach anzueignen, auf welchem er in teuerer Zeit die schöne Wartburg aufführte. Hier residierte er, sowie die auf ihn folgenden Landgrafen. Er gründete auch Reinhardsbrunn bei Friedrichsroda, wo er und die Landgrafen von Thüringen begraben liegen. — Hier und auf der Wartburg waren viele Mädchen gewesen. An das, was sie dort gesehen und erfahren haben, wird erinnert und hauptsächlich das, was sich direkt auf das Rittertum bezieht, zusammengestellt. Daselbst haben sie vollständige Ritterrüstungen gesehen: den Kopf des Ritters bedeckt der Helm, das Gesicht das Visier, die Brust der Panzer oder Harnisch, die Arme das Armzeug, die Hände die Handschuhe mit den Stulpen. Am linken Arme tragen sie den Schild, mit der Rechten führen sie das Schwert oder die Lanze. Die Beine sind durch die Beinschienen geschützt und hinten an den Schuhen haben sie Sporen u. s. w.

Ludwig der Eiserne verirrte sich auf der Jagd im Thüringerwalde und fand endlich sein Nachtlager in der Waldschmiede bei Ruhla, in welcher er hart geschmiedet wurde. Nachher brachte er die harten und widerspenstigen Edelleute seines Landes zum Gehorsam, indem er sie vor den Pflug spannte und mit ihnen den „Edelacker“ bei Freiburg an der Unstrut aufackerte u. s. w.

Jetzt aber (das Ziel wird wiederholt) wollen wir einen andern Helden kennen lernen und zwar: wie Siegfried die Zeit nicht erwarten konnte, bis er das Ritterschwert erhielt.

---

[1]) Da die Einheit anfangs für eine uns ferner stehende Zeitschrift bestimmt war, so ist sie etwas ausführlicher geworden. als es für manche Leser der „Erziehungsschule“ wohl notwendig war.

[2]) Ein Unterschied zwischen Sage und Geschichte wird im Unterrichte auf dieser Stufe noch nicht gemacht; höchstens, wenn die Kinder von selbst darauf kämen.

Synthese. Das Uhlandsche Gedicht Jung Siegfried wird nun zuerst vom Lehrer nach Hartungs Leseregeln (vergl. Jahrb. f. w. Päd. XII, XIII u. XV nebst den Erläuterungen dazu) abschnittsweise vor- und dann von den Schülerinnen nachgelesen.[1])

Jung Siegfried.

1. Jung Siegfried wár ein stólzer Knab',
Ging von des Vaters Búrg herab.

2. Wollt rasten nícht in Vaters Haus.
Wollt wandern in alle Wélt hinaus.

Nachdem das Lesen richtig eingeübt, wird der Inhalt der Strophen von den Schülerinnen etwa so angegeben:

Siegfried war ein stolzer Knabe. Seine Jugendzeit verlebte er auf der Burg seines Vaters. Hier hat er sich sicherlich schon als Knabe an den Ritterspielen vergnügt und darin geübt. Zu Hause hielt es ihn aber nicht lange. Er wollte hinaus in die Fremde ziehen.

Diese Inhaltsangabe kann in der Form des darstellenden Unterrichtes

(Vergleiche: Ziller, „Vorlesungen". Seite 170 unten, und „Jahrbuch für wissenschaftl. Pädagogik." XIII, S. 272 nebst den Erläuterungen dazu)

etwa ergänzt und erweitert werden: Ihr könntet nun leicht denken, Siegfried habe auf einer Burg in unserer Nähe, an der Werra vielleicht, oder gar auf der Wartburg gewohnt? Dem ist aber nicht so. Die Burg seines Vaters stand viel weiter von hier, an einem viel größeren und berühmteren Fluße, der von uns aus nach Westen liegt — an dem schönen Rheinstrome, aber nicht da, wo der Rhein entspringt — im Schweizerlande — sondern, wo er bald ins Meer mündet — am Niederrhein, in den Niederlanden. Seine Vater hatte eine Burg — also kein gewöhnlicher Mann. Etwa Landgraf? Noch mehr — König und zwar König der Niederlande. (Die Burg war Santen genannt; der König hieß Siegmund, die Königin Siegelinde und der Sohn Siegfried.[2]) — Nun wird der Abschnitt mit diesen Erweiterungen zusammenhängend von den Schülerinnen erzählt und in einer Überschrift zusammengefaßt:

Siegfried wollte in die weite Welt hinaus.

3. Begegnet ihm manch Ritter wert
Mit festem Schíld und breitem Schwért.

4. Siegfried nur einen Stécken trug,
Das war ihm bitter und leid genúg.

---

[1]) Die Betonung des Gedichtes verdanke ich meinem frühern Kollegen und Freunde Schneider. Man vergleiche hiermit das in Eberhardts Poesie der Volksschule. I, Seite 138 mitgeteilte.

[2]) Es ist wohl nicht nötig, die Namen zu geben; höchstens wegen der Alliteration, die in denselben vorkommt.

Erzählung: Auf dem Wege begegneten Siegfried manche edle Ritter, die feste Schilder und breite Schwerter trugen. Er selbst hatte bloß einen Stecken, der ihm vielleicht auch als Steckenpferd gedient hat, während die andern hoch zu Roß saßen. Dies betrübte ihn sehr, denn er hätte auch so gern ein Schwert und einen Schild gehabt.

2. Überschrift: Siegfried begegneten viele edle Ritter.

5. Und als er ging im finstern Wald,
Kam er zu einer Schmiede bald.

6. Da sah er Eisen und Stahl genúg;
Ein lustig Feuer Flámmen schlug.

7. „O Meister, lieber Meister mein,
Laß Du mich Deinen Geséllen sein!

8. Und lehr Du mich mit Fleiß und Acht,
Wie man die guten Schwérter macht!“

Etwas höher als im gewöhnlichen Mittelton zu lesen!

Der Weg führte Siegfried in einen dunklen, finstern Wald. Hier traf er auf eine Schmiede, in welcher er viel Eisen und Stahl und Funken sprühendes Feuer erblickte. Er bat den Schmiedemeister, ihn als Gesellen anzunehmen und ihn zu lehren, wie man gute Schwerter mache. Es war demnach eine Waffenschmiede.

3. Überschrift: Siegfried kommt in eine Schmiede.

9. Siegfried den Hammer wóhl schwingen kunnt,
Er schlug den Ambos in den Grund.

10. Er schlug, daß wéit der Wald erklang
Und alles Eisen in Stücke sprang.

Siegfried konnte den Hammer gut schwingen. Mit seiner großen Kraft schlug er so gewaltig, daß das Eisen zersprang und der Ambos tief in die Erde drang. Der mächtige Schlag hallte weit in den Wald hinaus.

4. Überschrift: Siegfried ein gewaltiger Schmiedegeselle.

11. Und von der létzten Eisenstang'
Macht er ein Schwert, só breit und lang.

12. „Nun hab' ich geschmiedet ein gútes Schwert,
Nun bin ich wie ándere Ritter wert.

13. Nun schlag ich wie ein ánderer Held
Die Riesen und Drachen in Wald und Feld.“

Von der letzten Eisenstange bereitete sich Siegfried selbst ein sehr breites und langes Schwert. Darüber freute er sich sehr. Er fühlte sich nun auch gleich anderen Rittern, der wohl den Kampf mit Riesen und Drachen wagen kann.

5. Überschrift: Siegfried schmiedet sich selbst ein Schwert.

Durch die Erzählung: wie Siegfried den Lindwurm tötete und hörnern wurde, kann der Inhalt des Gedichtes noch ergänzt und erweitert werden.

(Vergleiche: Rein, „Viertes Schuljahr" Seite 54, und Richter, „Deutsche Heldensagen" I, Seite 266.)

Einige Mädchen thaten dies von selbst, da sie die Sagen schon vorher gelesen hatten.

Darauf wird das Ganze im Zusammenhange erzählt.

Im zweiten Teil der Synthese wird der thatsächliche Inhalt ethisch-psychologisch durch die sogenannten Konzentrationsfragen vertieft resp. erweitert. Die Frageform kann dabei jedoch auch abgestreift werden.

1. Lehrer: Was mag wohl der Grund gewesen sein, daß Siegfried die Zeit nicht erwarten konnte, bis er zum Ritter geschlagen wurde und das Schwert erhielt?

Schüler: Er war der Sohn eines mächtigen Königs, an dessen Hofe sich viele tapfere Ritter aufhielten und Kampfspiele aufführten. Am Tage hat er dabei zugesehen und sich wohl selbst schon darin versucht. Abends ist ihm von tapfern Recken, wie sie mit wilden Tieren, Bären, Drachen, gekämpft und Abenteuer erlebt hätten, erzählt worden. Das alles hat auf ihn einen tiefen Eindruck gemacht und in ihm das Verlangen erweckt, sobald als möglich auch als Ritter auf Abenteuer auszuziehen und große Thaten zu verrichten. Deshalb konnte er wohl die Zeit nicht erwarten, bis er in feierlicher Weise den Ritterschlag erhielt. Auch spürte er hohe Kraft in sich.

2. Lehrer: Auf welche Weise suchte Siegfried seinen Thatendrang zu befriedigen?

Schüler: Er wollte von zu Hause fort, in die Fremde ziehen, dies führte er auch aus gegen den Wunsch seiner Eltern; denn anfangs waren dieselben mit seinem Weggehen nicht einverstanden. Zuletzt ließen sie ihn aber ziehen, zumal sie einsahen, daß ihr Sohn große Kraft besaß und sich durch kühne Heldenthaten auszeichnen werde.

3. Lehrer: Auf dem Wege empfand aber Siegfried großes Leid.

Schüler: Es schmerzte ihn, daß er kein Schwert und keinen Schild hatte, wie die andern Ritter, die hoch zu Rosse auf dem Wege ihm begegneten. Deshalb war er wohl froh, als er zu einer Schmiede kam, die im dunkeln Walde lag, wo er sich als Schmiedegeselle verdingen konnte.

4. Lehrer: Siegfried war nun wohl ein sehr liebenswürdiger und folgsamer Geselle?

Schüler: Im Gegenteil! Er zeigte sich sehr übermütig, gewaltthätig und ungehorsam. Er zerschlug alles und ließ sich dabei nicht im entferntesten vom Schmiedemeister oder den andern Gesellen zurechtweisen und belehren. Vielmehr schlug er sie, sodaß sie vor ihm die Flucht ergreifen mußten; denn er besaß größere Stärke als sie.

5. Lehrer: Auf welche Weise versuchte der Meister den groben Gesellen los zu werden?

Schüler: Er erzählte Siegfried von einem Drachen, der sich in der Nähe aufhalte und den niemand töten könnte. Auf diese Weise erweckte er in Siegfried die Kampfeslust und hoffte, daß derselbe den Kampf nicht bestehen würde. Siegfried schmiedete sich nun selbst aus der letzten Eisenstange ein großes Schwert, worüber er sich sehr freute. Damit ging er nun allein hinaus in den Wald, wo der Lindwurm lag, tötete ihn und badete sich in dessen Blute, sodaß er hörnern und unverwundbar wurde, bis auf die Stelle zwischen den Schultern, auf welche ein Lindenblatt gefallen war. Der Kampf war also nicht nach Wunsch des Schmiedemeisters ausgefallen; denn Siegfried hatte denselben siegreich bestanden und war noch stärker geworden.

Die Synthese schließt mit einer zusammenhängenden Erzählung von seiten der Kinder ab, in welche aber die erwähnten Konzentrationsgedanken mit eingeflochten werden.

Das Gedicht wurde nun auswendig gelernt.

Association: Die Heimat und der Aufenthalt der verschiedenen Ritter, die wir kennen: 1. der Landgrafen von Thüringen; 2. des allgemein deutschen Helden Siegfried.

Die Ausrüstung eines Ritters.

Die Eigenschaften Siegfrieds: dessen großer Thatendrang und hohe Stärke, Stolz, Übermut, Gewaltthätigkeit. Die Freude über das selbstgeschmiedete Schwert. — Durch Bekämpfung böser Tiere machten sich die Ritter der menschlichen Gesellschaft nützlich. Die List des Schmiedemeisters führte nicht zu dem von ihm gewünschten Ausgange. Die Kühnheit und die List Ludwigs des Springers.

System. Siegfried — ein allgemein deutscher Held. Seine Heimat? Seine Eltern? Seine Eigenschaften, Stärke, Thatendrang, Stolz, Übermut, furchtlos und waghalsig. Die Bekämpfung des Bösen durch die Ritter.

Die Deklamation des Gedichtes.[1])

Methode. Wer hat die Wartburg erbauen lassen? Zu welcher Zeit? Wann lebten ungefähr die Ritter, die wir kennen? — Wo stand die Burg, auf der Siegfried aufwuchs? Was waren seine Eltern? Was trieb ihn von zu Hause fort? Was für Eigenschaften haben wir von ihm kennen gelernt? — Wer wurde in der Waldschmiede zu Ruhla

[1]) Eigentlich gehört dieselbe — wie auch das Lesen — in den deutschen Sprachunterricht; da ich aber denselben in der betreffenden Klasse nicht erteilte, so nahm ich sie in den Geschichtsstunden vor.

„hartgeschmiedet?“ Wo haben wir etwa die Schmiede zu suchen, in welcher sich Siegfried als Geselle verdingte und sich das Schwert schmiedete? — Wodurch hatte sich Ludwig der Springer aus der Gefangenschaft gerettet und auf welche Weise die Wartburg erbaut? Wie suchte der Schmiedemeister den groben Siegfried los zu werden? u. s. w.

Zuletzt ließ ich das Gedicht auf dieser Stufe noch mit verteilten Rollen vortragen.

Die weitere Erzählung des Nibelungenliedes geschah in der Form des darstellenden Unterrichtes (siehe oben). Zur Privatlektüre empfahl ich den Mädchen allerdings auch prosaische Bearbeitungen des Nibelungenliedes, wie die von Rein, Osterwald, Richter, Finger u. s. w. Dieselben sind aber in gar manchen Punkten viel zu ausführlich und scheinen die Warnung Zillers nicht beherzigt zu haben, die derselbe in den Vorlesungen über allgemeine Pädagogik Seite 131 ausspricht:

„Selbst dem Nibelungenliede liegen Lebensverhältnisse zu Grunde, die der frühen Jugend nicht enthüllt werden dürfen.“

Darstellende Unterrichtsform.

Bonifacius.

In der Form des darstellenden Unterrichtes behandelt.
(Erziehungsschule, III. Jahrg., Nr. 12.)

Vorbemerkungen: Die darstellende Form des Geschichtsunterrichts hat Professor Ziller in den Erläuterungen zum XIII. Jahrb. f. w. Päd., S. 46 folgendermaßen klargelegt: Die darstellende Form des Geschichtsunterrichts steht einer zusammenhängenden Darstellung von seiten des Lehrers entgegen und ebenso einer zusammenhängenden Geschichtslektüre, deren Inhalt sich der Zögling anzueignen hat. Bei der darstellenden Form geht der Unterricht von dem aus, was der Zögling in bezug auf den Gegenstand schon weiß, oder es wird eine Reihe von Zügen aus einem Stoffe geschöpft, der nicht eine encyklopädische Darstellung bietet, sondern der mitten hineinversetzt in die geschichtlichen Verhältnisse, wie es also ein Gedicht thut, eine Sage, ein Drama, eine einzelne Darstellung von einem klassischen Stoffe. Aus einer solchen Darstellung gewinnt der Zögling unter Leitung des Lehrers einzelne geschichtliche Züge und daraus, wie aus dem ihm schon Bekannten, schließt er auf andere geschichtliche Züge. Was er dabei unrichtig geschlossen hat, an dessen Stelle wird das Richtige gesetzt, was unbestimmt geblieben war, an dessen Stelle tritt das Bestimmte ein, sei es auch nur eine bestimmte Jahreszahl, statt deren die Kinder herauszufinden haben, daß das Ereignis zwischen gewissen Grenzen liegt. So kommt eine Reihe von Einzelzügen zusammen für jeden geschichtlichen Stoff und aus diesen muß nun der Zögling eine zusammenhängende Darstellung zusammensetzen durch Verschmelzung der einzelnen Züge. Auf die zusammenhängende Erzählung, die so gewonnen worden ist, muß auch der geschichtliche Stoff durchaus beschränkt bleiben nach einem bekannten Wort, das dem Sinne

nach lautet: „was keine Spur zurückgelassen hat im Volksleben oder in der Litteratur, das verdient auch nicht in die Schule hereingezogen zu werden.“

Bei der darstellenden Form des Unterrichts darf man auch nichts bloß Thatsächliches, nichts Zufälliges erraten lassen, das sich nicht mit solcher Bestimmtheit prädeterminieren läßt, daß nur eine einzige Antwort erfolgen muß. Sonst mischt sich zu viel Irriges und in den Gedankengang nicht Passendes ein, was die Phantasiethätigkeit mehr stört, als fördert, und der Gedankengang selbst prägt sich schon nicht sicher genug ein. Es kommt dann nicht dahin, daß er nur einmal durchlaufen und sogleich behalten wird. Wo das aber nicht erfolgt, ist die darstellende Form mißlungen. Was alsdann gegeben werden muß, darf doch nur so gegeben werden, daß der Zögling selbstthätig die Fortsetzung des Gedankens darauf baut, und wenn es sich weiter ausdehnt, muß eine solche Anordnung der Gedanken stattfinden, daß es vom Schüler in irgend einer zu dem Fortgang der Erzählung passenden Form, nur nicht auf direkte Aufforderung zur Wiederholung, sofort wiederholt wird. So kehrt er am ersten zu der Phantasiethätigkeit wieder zurück, welche für die darstellende Unterrichtsform vorausgesetzt wird.

Die nachfolgende Präparation, in welcher Bonifacius auf der Klarheitsstufe in der Form des darstellenden Unterrichts behandelt wird, ist (wie die vorige Einheit) aus meinem wirklichen Unterrichte, wie ich ihn in Mühlhausen in der 5. Klasse (5. Schuljahr) der höhern Töchterschule — leider nur kurze Zeit — erteilte, herausgewachsen. Mit ihr begann ich den eigentlichen Geschichtsunterricht in der betreffenden Klasse und zwar mit Beginn des Wintersemesters. Sie will keine „Musterpräparation“ nach den strengen Anforderungen Zillers sein; das erlaubte schon der Lehrplan und die sonstigen Verhältnisse der erwähnten Schule nicht. — Näher käme man wohl den Intentionen Zillers, wenn man Bonifacius im Anschluß an klassische Darstellungen, wie vielleicht die Gedichte von Bechstein und Bube

(Siehe: Grube, „Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten“, Leipzig Seite 7)

sind, behandelte. Dieselben standen mir aber für die Klasse nicht zur Verfügung, sodaß ich davon absehen mußte. — Bei der schriftlichen Fixierung habe ich der Kürze halber die Geschichte hie und da, besonders aber gegen Ende zusammenhängend dargestellt; bei der mündlichen Unterredung muß das natürlich ausführlicher, auf Grund von Fragen so geschehen, wie ich es an manchen Orten, besonders zu Anfang der Erzählung ausgeführt habe.

Ausführung.

Ziel. Wir wollen erfahren, wie die Deutschen Christen geworden sind, und vor allem den Mann kennen lernen, dem wir die Ausbreitung des Christentums in Mitteldeutschland, zumal in Thüringen, zu allermeist zu danken haben.

Klarheitsstufe. Sind denn unsere Vorfahren nicht von jeher Christen gewesen? Nein, — sie waren anfangs Heiden, — sie glaubten nicht an den Herrn Christus und den Einen Gott, wie uns ihn Christus, unser Erlöser, offenbart hat. Sie glaubten an mehrere Götter. — Da die Schüler zuvor im Deutschen ein Lesestück durchgearbeitet hatten, so waren sie diesbezüglich genau unterrichtet. Der Hauptinhalt desselben wird etwa nach den Gesichtspunkten reproduziert: 1. Der Götterglaube und die religiösen Gebräuche der alten Deutschen; 2. das Leben in Krieg und Frieden; 3. ihr Aussehen und ihre ursprüngliche Heimat.

Die alten Deutschen waren Heiden. Sie verehrten vor allem die großen Kräfte und Erscheinungen in der Natur, von denen das menschliche Geschick so sehr abhängt. Und zwar faßten sie diese persönlich auf. Ihr oberster Gott hieß Wuotan oder Odin. Es war der Himmelsgott, der Sonnengott, und wohl deshalb stellten sie sich ihn auch einäugig vor. Mit grauem Wolkenhut und in den blauen Sturmmantel gehüllt, fährt er von einem wütenden Heere gefolgt im brausenden Wetter durch die Lüfte daher. — Odin ist aber auch der Gott, von dem aller Segen und alles Gute ausgeht, der den Wunsch erfüllt, den Sieg verleiht, als Allvater die Geschicke der Menschen lenkt. Wolf und Rabe waren ihm heilig. In geweihten Hainen wurden ihm weiße Rosse gehalten, welche, vor den heiligen Wagen gespannt, von dem Priester und Fürsten geführt wurden.

Als Sohn Wuotans verehrten sie ferner Donar, den Gott, der über Wolken und Regen gebietet und seine Kraft im Donner und Blitz offenbart. Er thront auf Bergen. „Er ist rotbärtig, und wenn er zürnt, bläst er in seinen langen Bart, und Donner schallt durch die Wolken. Dann fährt er auf seinem Wagen, der mit Ziegenböcken bespannt ist, einher und schleudert keilförmige Steine — Donnerkeile — vom Himmel herab. — Er war aber auch der Gott des Regens und sendete der Erde das befruchtende Naß; daher er auch Gott der Landleute und des Ackerbaues wurde. Mit seinem zerschmetternden Hammer, der nach jedem Wurfe wieder von selbst in seine Hand zurückkehrte, räumte er die Riesen (d. i. die Felsen), die dem Ackerbau hinderlich waren, aus dem Wege." — Ihm war die Eiche geheiligt, und an ihn erinnert auch jetzt noch der ihm geweihte Tag — der Donnerstag.

Als wohlthätigste Göttin wurde die Mutter Erde, Nerthus verehrt. Ihren Wohnsitz dachten sich unsre Vorfahren auf einer Insel im nördlichen Meere. Dort befand sich ein geheimnisvoller Hain und See und ein geweihter mit Teppich bedeckter Wagen. Bisweilen fuhr derselbe von weißen Kühen gezogen und vom Priester begleitet durch die Länder, Freude und Frieden verheißend.

Manche heidnischen Gebräuche und Feste haben sich bis auf unsre Zeit erhalten. Das Weihnachtsfest (das Anzünden des Tannenbaumes), das Osterfest (die Sitte der Ostereier, Maientanz), das Johannisfest, das Fest der Sommersonnenwende (Johannisfeuer u. a. m.) stammen aus der heidnischen Zeit. Später sind diese Naturfeste mit christlichen Vorstellungen verflochten worden.

Die alten Deutschen wohnten weniger in Städten und Dörfern, als zerstreut auf einzelnen Gehöften, in leicht gebauten Hütten. Sie trieben Ackerbau und Viehzucht; doch dies, sowie die andern Geschäfte des Hauses, überließen sie am liebsten den Weibern und Knechten. Die Männer selbst lagen im Frieden mehr auf der Bärenhaut, tranken Meth und spielten Würfel, wobei sie nicht selten Weib und Kind und was sie hatten, ja zuletzt ihre eigene Freiheit verspielten. Ihre Lieblingsbeschäftigung war jedoch die Jagd, wozu ihnen die ungeheuern Wälder, in denen noch Bären, Auerochsen, Eber und Renntiere u. s. w. hausten, die beste Gelegenheit boten. — Hoch in Ehren stand bei ihnen die Gastfreundschaft, Treue und Wahrhaftigkeit.

Bei wichtigen Angelegenheiten versammelten sich die freien Männer im Freien bei einem heiligen Stein oder einer heiligen Eiche oft zur Nacht, bei Voll- oder Neumond; diese Zeiten hielten sie für die glücklichsten zu irgend einem Geschäfte. Hier beschlossen sie auch über Krieg und Frieden. — In den Krieg zogen sie mit Schild und Speer, oder mit der schweren Lanze und Streitaxt bewaffnet. Ihnen folgten auch die Weiber und Kinder. Durch Anstimmen rauher Kriegslieder feuerten sie sich gegenseitig an und jagten den Feinden Schrecken ein. Stürmisch und tapfer griffen sie an. Die im Kampfe mit Ehren Gefallenen trugen nach ihrem Glauben die Botinnen Wuotans, — die Walkyren — in die Himmelsburg Walhalla, wo sie sich an Kampf und Gelag noch weiterhin ergötzten. Die Feigen, die ehrlos Gestorbenen kamen in das dunkle Reich der grimmen Hela.

Die alten Deutschen, auch Germanen genannt, waren riesige Menschen, mit breiter Brust, blauen, wild blickenden Augen, mächtiger Stimme, weißer Haut, goldgelben, in Locken von der Schulter herabfallenden Haaren. Sie waren aus Asien nach Mitteleuropa eingewandert und in mehrere Stämme geteilt.

Soweit kennen wir das Leben der alten Deutschen (aus dem behandelten Lesestück).

Wer hat aber die heidnischen Deutschen zum Christentum bekehrt?

Etwa der Herr Christus selbst? — Der Heiland hat seine Lehre bloß in Palästina unter großen Bedrängnissen verbreiten können. Er ist kaum über die Grenzen Kanaans hinausgekommen. Die Hauptmomente des Lebens Jesu (das gleichzeitig im Religionsunterricht behandelt wurde) werden kurz angegeben: Im Jahre 1 ist der Herr Jesus geboren. Als er 12 Jahre alt war, zog er mit seinen Eltern hinauf nach Jerusalem zum jüdischen Osterfeste. Mit dem 30. Jahre trat er sein Lehramt an, berief die zwölf Jünger und zog mit ihnen lehrend und heilend im Lande umher. 33 starb er den Tod am Kreuze auf Golgatha bei Jerusalem.

Vielleicht haben die Apostel, wie z. B. Petrus und Paulus, die Deutschen zum Christentum bekehrt?

Sie haben das Christentum über die Grenzen Kanaans ausgebreitet in fast allen Ländern am Mittelmeer, die zu dem damaligen, großen

römischen Reiche gehörten. Nach Deutschland sind sie aber nicht gekommen, sind vielmehr in Rom unter der grausamen Regierung Neros für die christliche Lehre als Märtyrer gestorben: Petrus wurde gekreuzigt, Paulus enthauptet, 66 n. Chr.

Zuletzt könntet ihr wohl denken, Luther habe den Deutschen das Christentum beigebracht!

Das ist allerdings teilweise richtig. — Zu Luthers Zeiten waren aber die Deutschen bereits Christen. Es hatten sich nur viele Mißbräuche und Irrtümer in die christliche Kirche und Lehre eingeschlichen, gegen die Luther in den 95 Thesen, die er am 31. Oktober 1517 an die Schloßkirche zu Wittenberg anheftete, so mutig ankämpfte. — Was die Kinder über Luther wissen, wird mit Bezug auf das Reformationsfest (oder das 400jährige Jubiläum) kurz angegeben, Luther wurde den 10. Nov. 1483 zu Eisleben, wo sein Vater Bergmann war, geboren. Auf der Wartburg übersetzte er die Bibel ins Deutsche und machte dieselbe dadurch dem deutschen Volke zugänglich. Zur Belehrung des Volkes und der Kinder verfaßte er unsern Katechismus, und beim Gottesdienste führte er statt der lateinischen die deutsche Sprache ein und dichtete zur Hebung des deutschen Kirchengesanges mehrere herrliche Kirchenlieder. (Z. B.!) Er starb 1546 in seinem Geburtsorte. Luther ist der Gründer unserer evangelisch-lutherischen Kirche; aber schon lange vor ihm waren die Deutschen zum Christentum bekehrt worden.

An den Mann, der sich um die Ausbreitung des Christentums in Mitteldeutschland vor allen verdient gemacht hat, erinnert manches in der hiesigen Stadt und Umgegend. Eine Kapelle ist nach ihm benannt worden — die Bonifaciuskapelle.[1]) — Sein Name war demnach Bonifacius. Er führt aber auch noch einen andern Namen, der vielleicht in dem Namen einer nahen Stadt, die nach Westen an der Werra liegt, und einer Straße, die nach derselben Richtung führt, anklingt — in Wanfried, Wanfriederstraße. Ursprünglich hieß Bonifacius Winfried; erst später, als er zum Priester geweiht wurde und sich der Missionsthätigkeit widmete, erhielt er den Namen Bonifacius u. s. w.

Die strengere Richtung der Herbart-Zillerianer hat — so weit bekannt — in der Praxis des Geschichtsunterrichtes noch keinen Eingang in der Praxis gefunden.

Es folge noch eine Arbeit des Dr. Otto Frick:

„Materialien für den Geschichtsunterricht in Quinta". Lehrproben und Lehrgänge. Heft 2. Januar 1885.

(Im Auszuge wieder gegeben.)

Vorbemerkungen.

„Die Bestimmungen vom 31. März 1882 bestimmen für Quinta wöchentlich 1 Stunde Geschichtsunterricht; diese Stunde ist „biographischen Erzählungen zu widmen."

Der erste Geschichtsunterricht sei grundlegend und propädeutisch für

---

[1]) Siehe das Folgende in der Erziehungsschule.

den spätern Unterricht; es wird sich um planmäßige und allmähliche Aufdeckung der geschichtlichen Welt als eines Komplexes von typischen Elementen handeln.[1]) Diese geschieht am natürlichsten Schritt für Schritt gleichzeitig mit der systematischen Aufdeckung der geographischen Welt in den Örtlichkeiten und Schauplätzen der geschichtlichen Ereignisse. Auszugehen ist demnach vom Heimatskreise und der heimatlichen Erfahrung des Schülers, wodurch am natürlichsten und sichersten ein inneres Verhältnis desselben zu diesem Unterrichtsobjekte begründet und erhalten wird. Man gewinnt, indem man so oft als nur irgend möglich Anknüpfungs- und Berührungspunkte zur Heimat, d. h. zu dem heimatlichen Erfahrungskreise im weitesten Sinne sucht, nicht nur die fruchtbarsten Apperceptionsgehilfen, sondern auch ein Zentrum, an welches sich die spätern Gebilde fort und fort krystallisierend anschließen können. — Von der Heimat aus öffnen sich dann die weitern geographischen Kreise, so daß ihre Aufdeckung mit der Vorführung der großen geschichtlichen Bilder parallel läuft."[2])

„Der systematische Auf- und Ausbau derselben wird durch den kulturgeschichtlichen Gesichtspunkt bestimmt werden. Es wird der Schüler, wie sich vor seinem Auge in dem Einzelbilde der Robinsongeschichte die allgemeinen Kultur-Formen und -Stufen der Menschheit aufgebaut haben so nun an der Geschichte des deutschen Volkes systematisch angeleitet werden können, die Ausgestaltung eines besondern Volkstums und zwar seines heimatlichen zu verfolgen. Er wird diese Ausgestaltung zunächst und vor allen an den Wandelungen seines eignen heimatlichen Wohnortes durch die verschiedenen Zeiträume hindurch kennen lernen. Das altgermanische Haus wird am Schlusse der Entwickelungsreihe zum niedersächsischen Bauernhaus. Es erhält durch christliche Sitte seinen Schmuck als christliches Haus im Zeitalter des Bonifacius — Ritterburg — Städtegründung — prachtvolle Bauten des Mittelalters u. s. w. — Parallel damit wandelt sich ihm das Volksleben von patriarchalischen Zuständen der Familie und des Stammes zu den einfachen Grundformen des Staates u. s. w."

„So läßt sich auch hier der Gedanke der kulturgeschichtlichen Stufen verwerten. Diese Gesichtspunkte müssen von vornherein in den ersten grundgebenden Lektionen maßgebend sein; sie kehren in den folgenden Bildern immer wieder und begründen eine imanente Repetition.

(Siehe: Willmann, „Pädagogische Vorträge" Seite 81 u. Seite 82 daselbst.)

[1]) „Schaffen wir unsern Schülern eine möglichst reiche Fülle scharfer und deutlicher sinnlicher Anschauungen von geschichtlichen Verhältnissen und dem, was zu ihnen gehört; sorgen wir, daß diese individuellen (typischen) Bilder ebensowohl sich zum Ganzen verknüpfen, als sie beweglich und bereit zu Reproduktionen sich erweisen." Stoy: „Von der Heimatkunde." Jena 1876, S. 7.

[2]) Es sei hierbei aufmerksam gemacht auf: „E. Wießner: Die Stadt Halle und der Saalkreis" (geographische und geschichtliche Heimatkunde), Halle, Verlag von Reichard. 1881. 2 Mk. Dann „die Heimatkunde, als erste Stufe des erdkundlichen Unterrichtes. Mit besonderer Berücksichtigung der Stadt Halle." Verlag von Anton in Halle. Ebenfalls von Wießner. Preis 25 Pf."

„Der ganze Lehrplan und Lehrgang muß repetitiv sein", was auf dieser Stufe um so wichtiger ist, je weniger Zeit in der einen Stunde zu Repetitionen bleibt."

„Aus dem Rahmen dieser Materialien mögen die biographischen Bilder reliefartig hervortreten."

„Historische Gedichte mögen fleißig zur Anwendung kommen, wofern sie wertvoll sind."

„Auch meinen wir, daß jede Schule ein festes System von kleinen Schulreisen, vor allem auch zur Bereicherung mit geschichtlichen Anschauungen aus dem Erfahrungskreise der nähern Heimat mit in den Lehrplan aufnehmen müßte."

I. Bild: Wie es zur Römerzeit hier in unserer Heimat an der Saale aussah?

1) Vorbereitende Fragen. In welcher Stadt, Provinz, Staat, Reich leben wir? Wie alt ist das deutsche Reich (13 Jahre), der preußische Staat? (180 Jahre). Die Provinz Sachsen als Bestandteil Preußens? (200 Jahre), die Stadt Halle? (ca. 1100 Jahre). — Wie aber sah es vorher aus? etwa zur Zeit vor Christi Geburt? Sage vom Gutjahrbrunnen. Möchten wir etwas davon wissen? Die Römer, welche damals bis zur Elbe vordrangen, haben es aufgeschrieben.

A. Landschaftliches Bild. — Jetzt Getreidefelder — früher Urwälder, Auerochsen u. s. w. — Wie aber an der Saale? — Völkerstraße in das Becken nach Leipzig von Süd nach Nord — Salzquellen in Halle.

B. Bevölkerung. Zuerst Kelten, dann Deutsche. — Vergleich beider Völker. — Ansiedelung der Deutschen durchführen — a. Hütten, b. Herrensitze — Zusammenfassung durch den Schüler. — c. Schilderung des Innern eines altgermanischen Hauses, d. häusliches Leben, e. öffentliches Leben.

Schluß: Zusammenfassender Rückblick auf die erwähnten einzelnen Charakterzüge der alten Deutschen. Hinweis auf die künftige Bedeutung der Deutschen als eines zu Großen berufenen Kulturvolkes.

II. Bild. Herrmann, der Befreier Deutschlands.

a. Schauplatz, b. Charakterbild des Herrmann zum Führer ernannt, (Feldzug, Bewaffnung, Kampf u. s. w.), c. Ende Hermanns. Er wollte aus einem Gau-König ein Volks-König werden (strebt zur Einheit) und fällt durch den Verrat der eignen Verwandten.

III. Bild. Wie es nach der Völkerwanderung aussah?

IV. Bild. Bekehrung der Thüringer durch Bonifacius.

V. und VI. Bild. Karl der Große. VII. Bild. Heinrich I.

Fricks Auffassung und Behandlung wird vom Herbart-Zillerschen Geiste getragen; sie verdient Beachtung und weitern Ausbau.

c. Naturkunde.

1. Naturgeschichte.

a. Lehrgang. Hier gehen sogar die strengen Herbartianer auseinander. Dr. Thrändorf sagt S. 16 der Erziehungsschule Jahrgang V: „In der Patriarchenzeit, der klassischen Periode des Hirtenlebens, würde der Naturkunde die Aufgabe zufallen, dem Schüler die Lebensweise der Patriarchen nach ihrer natürlichen Bedingtheit vorzuführen. Auch hierbei wenden wir uns natürlich hilfesuchend an die Heimatskunde, wir besuchen unsere Bauern, fragen nach der Behandlung des Viehes, nach den Futterkräutern, nach den Produkten, die gewonnen werden und ihrer Verarbeitung, wir besehen die Werkzeuge, die gebraucht werden und suchen ihren Mechanismus zu verstehen, wir suchen die Wiese und das Kleefeld auf und lassen uns Anweisung geben, wie wir zu verfahren haben, wenn wir in unserem Schulgarten Klee erbauen wollen. Diese in der Heimat erworbenen Kenntnisse werden durch Berichte von Orientreisenden ergänzt und zugleich wird das Phantasiebild, das wir uns vom Leben der Patriarchen gemacht haben, berichtigt, daß die Naturkunde von allen diesen Ausgangspunkten aus ihre Betrachtung, soweit es angezeigt ist, selbständig fortsetzen kann, ist natürlich selbstverständlich."

Dr. Rein, Pickel und Scheller haben die Naturkunde, welche im 4. Schuljahre auftritt, als selbständigen Unterrichtsgang auf- und durchgeführt.

Frick und Richter haben die bisherigen Praxis anerkannt, wie aus den Lehrproben Heft 1, S. 53 und Heft 2, S. 37 zu ersehen ist. Sie bringen in den Unterklassen Einzelbilder (Sexta: die Honigbiene, Untertertia: die Kartoffel) und schreiten dann zur zusammenhängenden Betrachtung (Zusammenfassung der Einzelbilder in Familien) fort.

Kehr sagt S. 292 u. ff. in seiner Praxis: Wähle möglichst einfache Naturkörper aus und berücksichtige dabei ihren typischen Charakter." „Alle Beobachtungen beginnen mit dem Betrachten einzelner Naturkörper." „Die Vorstufe des naturkundlichen Unterrichtes ist der allgemeine Anschauungsunterricht, der in Gruppenbildern (siehe Wilkes Anschauungstafeln über Garten, Wiese, Wald, Feld u. s. w.), das mannigfaltige Leben und Treiben in der Natur ohne lange und breite Auseinandersetzungen zur Anschauung bringt. Aus diesen Gruppen sind Einzelbilder wieder herauszuheben und besonders zu betrachten: Pferd, Hund, Katze, Maus, Maulwurf, Haushahn u. s. w. Der eigentliche Unterricht führt die Einzelgegenstände nach den Gattungen geordnet vor, doch so, daß aus der Einzelbetrachtung der Gattungscharakter hervortritt: Schneeglöckchen (Zwiebel), Schlüsselblume, (Primula), Stachelbeere (Strauch), Bienensaug (Labiate) u. s. w Zuletzt erfolgt auf der Oberstufe die Zusammenfassung in Familien, wobei immer von Einzelbildern ausgegangen wird: Amaryllisgewächse: Schneeglöckchen, Frühlings-Knotenglöckchen; Hahnenfußgewächse: Leberblume, Kuhschelle, Windröschen, Frühlings-Adonis, Sumpfdotterblume u. s. w."

Die Erziehungsschule des Dr. Barth hat folgenden Gang (siehe Bericht im Schuljahre 1870—1879 und 1879—1880:

Klasse u. Gesinnungsstoff.	Botanik von Niederley. Für die untern vier Klassen.	Zoologie von Dr. Barth.
IX. Klasse. (Kinder von 6—7 Jahren.)		
Märchen: Sternthaler.	Frühlingswaldblumen.	Kopf, Hals, Leib d. Menschen in Rücksicht a. Bekleidung u. Nahrung, Auge, Ferse, Hals, Fuß, Mund (Hähnchen u. Hühnchen, Huhn, Schwein), Eichhörnchen, Gans, Schwan, Esel, Pferd, Hund, Katze ꝛc.
Die drei Faulen.	Birke, Weide, Haselstrauch ꝛc.	
Die drei Spinnerinnen.	Flachs, Hanf, Brennessel.	
Strohhalm, Kohle, Bohne.	Bohne, Roggen, Kohle.	
Das Lumpengesindel.	Blätter am Nußbaum und Flieder.	
Bremer Stadtmusikant ꝛc.	Formen bekannter Bäume.	
VIII. Klasse. (Kinder von 7—8 Jahren.) Robinson.		
a. Auf dem Schiffe.	Hartes und weiches Holz.	Fliegende Fische, Hummer.
b. In Afrika.	Gartenfrüchte bei uns und in Afrika.	Neger, Löwe.
c. In Brasilien.	Tabak, Zuckerrohr, Baumwolle.	Hunde, Katzen, Ziegen, Schildkröte, Papagei, Kolibri, rote Menschen.
d. Die Insel.	Mahagoniholz, Blauholz, Palmen ꝛc.	
VII. Klasse. (Kinder von 8—9 Jahren.)		
Patriarchenzeit.	Auenwald, Hain, Wüste, Steppe, Gras, Kraut, Weihrauch, Datteln ꝛc.	Kameel, Ochse, Farren, Pferd. Tiere nach ihrem Aufenthalt.
VI. Klasse. (Kinder von 9—10 Jahren.)		
Moses. Siegfriedssage.	I. Ägypten: Sykomore, Papierstaude.	Fische, Frösche, Heuschrecken,
	II. Sinaihalbinsel: Tamariske, Akazie, Zwiebelgewächse.	Fliegen, Käfer. (Zur Siegfriedssage) Waldtiere.
	III. Mittelmeergebiet: Granatäpfel, Feigen, Trauben, Cedern ꝛc.	Purpurschnecke, Möve, Wasserhuhn, Seehund, Kauz ꝛc.
	Zusammenstellung.	In ähnlicher Weise folgen die Tiere für alle Klassen der Schule.
	A. Vom innern Bau der Pflanze.	Zusammenstellung.
	B. Von der äußern Gliederung der Pflanze.	A. Anatomie.
	C. Von den Früchten.	Stirn, Augen, Nase Mund ꝛc.
	D. Waldformen.	B. Physiologie.
	Zur Systematik.	1) Nahrungsmittel, Funktionen aller Organe.
	A. Holzgewächse.	2) Nervenleben.
	B. Kräuter.	3) Fortpflanzung. Ei-Fortpflanzung der niedern Tiere.
	C. Graspflanzen.	
	I. Echte Gräser.	
	II. Scheingräser.	C. Gesundheitslehre.

Im 3. Schuljahre empfehlen Rein, Pickel und Scheller noch diesen Gang.

Gegen das systematisierende Verfahren haben sich in der Herbart-Zillerischen Schule Stimmen laut erhoben. Besonders ist es der Hauptlehrer Junge in Kiel, der sich gegen Herrn Konrad wendet und auf S. 105 u. ff. der Erziehungsschule vom Jahre 1883 also schreibt: „Nach meiner Überzeugung liegt der Fehler des Unterrichtes in der Naturgeschichte in der Überladung des Gedächtnisses und dem Erlahmen des Interesses an dieser Art Wissen. Daß Vergleichen und Unterscheiden geübt werde, daß der Schüler seine Kraft wachsen fühle, sind Erfolge, die ich gar nicht bestreite. Aber bei diesem Hantieren mit Begriffen wird die Aufmerksamkeit gerade auf diese konzentriert, dagegen von dem lebendigen Individuum abgezogen; ein solcher Unterricht giebt Kenntnis eines logischen Systems, aber nicht der Natur, denn die Natur kennt keine Gattungen, Arten u. s. w., sondern sie hat nur Einzelwesen geschaffen. Andrerseits erziele ich dieselben Erfolge, wenn ich vorzugsweise Einzelbetrachtung treibe, und nicht bloß dieselben, sondern noch mehr, weil ich die Geistesthätigkeit der Kinder vielseitiger anrege. (Man vergleiche meine Präparationen über „Eichhörnchen“ in den „Pädagogischen Studien von Rein“ und über „Hauskatze, Fledermaus, Beuteltiere“ und „Roßkastanie“ in den „Deutschen Blättern von Mann“.) Dabei ist durchaus nicht Gefahr, daß das „Verständnis der Natur“ zu „einer leeren Phrase“ werde, wenn dasselbe nicht auch in dem Munde der gelehrtesten Leute „eine leere Phrase“ ist. Wer hat Verständnis der Natur? Entweder niemand, oder jeder, der die Erscheinung nach Maßgabe seines Wissens zu erklären sucht. Da bewahrt die Erkenntnis, daß er viele Erscheinungen noch nicht erklären kann, ihn vor Selbstüberhebung, während die oberflächliche Vielkenntnis oft den Dünkel erzeugt, als ob ihr Inhaber alles Wissens Meister sei. Nicht selten sind solche Leute, die, weil sie ein ganzes vergilbtes Herbarium von Begriffen im Kopfe haben, auf andere herabsehen, während sie, was Verständnis der Natur und Naturgenuß betrifft, von einem gewöhnlichen Arbeiter übertroffen werden.“

„Ich habe schon 1882 in meinem Vortrage auf der Altonaer schleswig-holsteiner Lehrerversammlung meine Ansichten über einen gedeihlichen naturgeschichtlichen Unterricht dargelegt, und als mir „das vierte Schuljahr“ von den „Eisenachern“ in die Hände kam, fand ich zu meiner freudigen Überraschung, daß meine und die dort ausgesprochenen Anschauungen in allen wesentlichen Punkten übereinstimmten. Zu meiner Freude, sage ich, denn wenn der Eine auf theoretischem Wege zu denselben Resultaten gelangt, die dem Andern durch seine Praxis aufgedrängt werden, so muß diese Thatsache die Überzeugung von der Richtigkeit des Weges zu einer schwer zu erschütternden machen. So konnte es denn auch geschehen, daß eine kleine Arbeit von mir „das Endziel des naturgetreuen Unterrichts“, weil eine dem ganzen Werk nicht fremde Anschauung vertretend, in dem 6. Schuljahr Raum fand.

Auf dieses „Endziel“ muß ich hinweisen. Es lautet: Verständnis des einheitlichen Lebens auf der Erde, und wie ich dieses Ziel

erreichen will — das möge durch kurze Wiedergabe des Gedankenganges, der meinem Vortrag zu Grunde liegt, und wie er 1881 in der „schleswig-holsteinischen Schulzeitung" veröffentlicht wurde, hier angedeutet werden. Dort heißt es:

„1) Jedes Einzelwesen wird als Organismus aufgefaßt.

2) Jedes wird zugleich als ein Glied eines höheren Ganzen betrachtet, und zwar:

a. nach seiner Einrichtung,
b. nach seiner Abhängigkeit,
c. nach seinem Dienste und seiner Einwirkung auf andere Wesen.

3) Der Unterricht basiere auf Kenntnisnahme von Lebensgemeinschaften.

4) Diese Lebensgemeinschaften werden als aus organisch verbundenen Einzelwesen bestehend betrachtet, ferner aber auch in ihren Beziehungen zur Heimat, speziell zum Menschen.

5) Es ergeben sich sehr leicht allgemeine Gesichtspunkte für die Betrachtung, z. B. gewisse wiederkehrende bestimmte Beziehungen zwischen Einrichtung, Aufenthalt und Lebensweise, die vielleicht am Schluß eines Kursus herausgestellt werden können.

6) Die Stellung des Menschen in der Natur wird bei möglichst vielen Gelegenheiten erläutert, indem Vergleichungen mit seinem Körperbau, mit seinem Körper- und Seelenleben angestellt, Beziehungen zum Gemütsleben im einzelnen veranschaulicht werden und die landschaftliche, volkswirtschaftliche u. s. w. Bedeutung der Naturdinge hervorgehoben wird.

7) Durch Einzelwesen und Lebensgemeinschaften der Heimat werden ähnliche Erscheinungen der Fremde veranschaulicht.

8) Die in Betracht kommenden Einzelwesen werden in verschiedenen, dem Fassungsvermögen der Kinder angepaßten Kursen nach einander immer eingehender behandelt, in einer Reihenfolge, die dem von ihnen erregten Interesse entspricht.

9) Am Schluß des Kursus werden Übersichten von Gruppen nach verschiedenen Einteilungsgründen gegeben, z. B. mit Rücksicht auf die Entwickelung der Sinnesorgane, die Gestaltung der Bewegungswerkzeuge u. s. w. In solcher Weise wird die Grundlage zum Aufbau eines Systems gelegt.

10) Unter Heranziehung der Ergebnisse des Unterrichts in allen Zweigen der Naturkunde wird das Erdleben als ein einheitliches veranschaulicht."

„Für jeden gebildeten Menschen dient eine einheitliche Weltanschauung zur Befriedigung des Gemüts inmitten des bunten Wechsels und der zahllosen „Zufälligkeiten" der Erscheinungen, wie ferner eine derartige Überzeugung die religiöse Überzeugung berührt, ja für sie eine Stütze und für die im Gesinnungsunterricht gewonnenen Resultate eine notwendige Ergänzung ist."

„Wenn erst die Lehrer sich los gemacht haben von der hergebrachten Unterrichtsweise, den Unterrichtsstoff nach fach-

wissenschaftlichen, systematischen Prinzipien zu gliedern und zu behandeln; wenn sie ihren Unterrichtsstoff nicht mehr aus gelehrten Büchern von Menschen schöpfen, sondern sich die allerdings größere Mühe nicht verdrießen lassen, in dem einfachen Buche der Natur selbst zu lesen und an der Hand der Gesetze ihre Schüler in demselben lesen lehren: dann wird sich ein ganz anderes Interesse an der Natur herausbilden; dann wird der Herbartischen Forderung in einem viel tiefern und edlern Sinne entsprochen werden, dann, aber nur dann wird der naturgeschichtliche Unterricht seinem Platze neben dem Gesinnungsunterricht in der Erziehungsschule volle Genüge leisten."

Im Verlag von Lipsius und Tischer in Kiel ist erschienen:

Naturgeschichte in der Volksschule.

I.

Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft nebst einer Abhandlung über
Ziel und Verfahren des naturgeschichtlichen Unterrichtes v. Friedrich Junge, Hauptlehrer in Kiel. 16½ Bogen. Preis 2,80 Mk.

Motto: Der Reichtum der Naturwissenschaft besteht nicht in der Fülle, sondern in der Verkettung der Thatsachen.

Aus dem Vorworte einige Sätze.

„Um Gott in der Natur zu schauen, müssen wir mehr sehen, als „seines Kleides Saum, der ihn vor uns verhüllet", denn „die Naturwissenschaft, von der Oberfläche geschöpft, führt von Gott ab". Wir müssen uns los machen von dem bloß beschreibenden und deshalb oberflächliche Kenntnis vermittelnden Verfahren im Unterricht, müssen den Unterricht vielmehr seinem Inhalt nach vertiefen, derartig, daß das Kind aus der Schule in das Leben hinaus eine dem heutigen Standpunkt der Naturwissenschaft, die ja der ganzen Zeit ihren Stempel aufdrückt, entsprechende Weltanschauung oder mindestens die Grundlage zu einer solchen mitnimmt, welche seine allgemein-religiöse Überzeugung durchdringt, oder umgekehrt.

In vorstehenden Auslassungen widerspiegeln sich teilweise Vorgänge eines innern Kampfes, dem unter derartigen Umständen keiner entgehen kann, der nach Klarheit und Wahrheit strebt. Schließlich gelangte ich dahin, das von Humboldt der Wissenschaft gesteckte und ihr heutiges Streben bestimmende, von Roßmäßler der Schule für ihren Unterricht empfohlene Ziel zu akzeptieren: Die Erde ist als ein organisches Ganze zu betrachten. In der Erarbeitung dieses Ziels müssen wohl alle Geisteskräfte in Anspruch genommen und geübt werden, und die verschiedenartigsten Interessen werden geweckt und befriedigt. So z. B. erhält der Mensch auch eine Antwort auf die Frage: Wer bin denn „Ich" in dieser Mannigfaltigkeit, diesem Wechsel von Erscheinungen? — nämlich

dahin lautend: Du bist ein Glied in dem Ganzen, du empfängst und giebst, du bist abhängig und wirkest ein."

„Nun zu dem Buche selbst. Dasselbe enthält einen theoretisch-praktischen Teil und den „Dorfteich". Der erstere zerfällt in eine Kritik des bisherigen naturgeschichtlichen Unterrichts, in welcher ich indes einiger neueren Versuche, die darin gipfeln, Rokokkowesen in moderne Form zu kleiden, nicht gedacht habe [1]) — und in eine, wie ich hoffe, praktische Anweisung zu einem fruchtbringenden Unterricht. Auf theoretische Erörterungen gehe ich nicht weitläufig ein; wer mit den Prinzipien einverstanden ist, wird sich auf grund gegebener Andeutungen die Sache nach seiner Weise begründen.

Klarheit der Anweisung war mir die Hauptsache.

Der „Dorfteich" soll nun in erster Linie ein Beispiel sein, wie eine Lebensgemeinschaft in ihren einzelnen Gliedern und deren Gesamtheit zu behandeln ist. Die Behandlung wird nicht den Anspruch machen können, daß sie in allen Einzelheiten mustergültig sei. Die Urteile verschiedener Persönlichkeiten fallen ja verschieden, wie denn auch die verschiedenen Örtlichkeiten in Betracht kommen. Darnach wird dem einen dies zu eingehend, jenes zu summarisch behandelt sein. Allein der „Dorfteich" soll ja nur im allgemeinen zeigen, wie die Lebensgemeinschaft zu behandeln ist, wie die Thatsachen zu verknüpfen sind; aber er soll bei Leibe nicht ein Buch sein, aus welchem man unterrichten könne — der Lehrer muß aus der Natur unterrichten.

Daß ich aber gerade einen Dorfteich zum Objekt gewählt habe, hat seine besondern Gründe. Wäre es überhaupt möglich, für die untere Stufe aller deutschen Schulen eine Lebensgemeinschaft zu bearbeiten, so würde ich meine Kraft an einem solchen Werke versucht haben. Allein, jede Ortsschule muß eine ihr räumlich nahe liegende, zugängliche Lebensgemeinschaft betrachten, und die wird, wenn sie einer andern auch ähnlich ist, doch ihre Eigentümlichkeiten haben, die zu berücksichtigen wären. So wählte ich den Dorfteich, ein in Norddeutschland ziemlich bekanntes Objekt, für das man aber auch dort, wo er in dieser Form nicht vorkommt, leicht ein ähnliches, eine Pfütze, einen Graben, Bach oder Fluß substituieren kann. Mit Rücksicht auf diese Möglichkeit sind denn auch die einzelnen Wesen für die Betrachtung ausgewählt. Der Stichling z. B. in irgend einer Form wird sich wohl in allen derartigen Gewässern finden, die Karausche seltener, den Hecht zu beobachten wird sich verhältnißmäßig nicht viel Gelegenheit finden; Weiden sind wohl allgemein, aber die Wasserpest, wenn ich auch voraussetze, daß der Lehrer sie kennt, ist wohl nicht so weit gedrungen, daß jedes Kind sie beobachten kann — so gern ich sie auch in den Kreis der genauern Beobachtung gezogen hätte, konnte sie doch nur im „Rückblick" ihrer Bedeutung wegen erwähnt werden. Kurz, es sind Wesen zur Betrachtung herangezogen, die möglichst allge-

---

[1]) Seite 3—8 wird das Lübensche Verfahren verworfen und Seite 8—45 das Verfahren des Verfassers gerechtfertigt. Seite 45—254 ist der Dorfteich.

meine Verbreitung haben. — Wenn nämlich der „Dorfteich“ auch absolut nicht ein Buch sein soll, aus dem man unterrichten kann, so sollte er doch für möglichst weite Kreise Fingerzeige geben, wie das im ersten Teil abstrakt Dargestellte sich in der Praxis gestalten würde, aber in einer Praxis, die nicht auf dem Papier oder in der Phantasie bleibt, sondern thatsächlich geübt wird. Zu dem Zweck sind teils in Anmerkungen, teils im Text Anweisungen zu Beobachtungen und Versuchen gegeben. Die Überzeugung von der Notwendigkeit solcher Anweisung und der Möglichkeit, sie für einen „Dorfteich“ allgemeiner, als z. B. für einen „Wald“ geben zu können, ließ die Wage zu Gunsten des „Dorfteichs“ sinken. Denn eigene Beobachtungen des Seins und Lebens der Wesen als Grundlagen sind für die Erreichung unseres Ziels unbedingt erforderlich. Und das Beobachten und Experimentieren muß auch gelernt werden. Man muß wissen, welche Fragen (Bewegung, Ernährung u. s. w.) man an die Wesen zu stellen hat und wie etwa man sie zu einer Antwort bewegen kann. Der „Dorfteich“ enthält größtenteils eigene Beobachtungen und meistens Originalversuche. Sie werden hoffentlich so klar beschrieben sein, daß auch Ungeübte nicht auf Schwierigkeiten stoßen. Wenn sie teilweise im Text nur angedeutet sind, so findet dieser Umstand seine Erklärung in dem Streben, das Buch lesbar zu machen — es soll ja vor allem ein Beispiel liefern. — Der „Dorfteich“ ermöglicht aber noch aus einem andern Grunde, als dem seiner Verbreitung in irgend einer Form, die Veranschaulichung: wir können ihn im Kleinen nachbilden und alle Kinder und zu jeder Zeit das Thun und Treiben seiner Bewohner, ihre Abhängigkeit und Dienstleistung beobachten lassen. Ein Wasserbehälter irgend welcher Gestalt mit seinen pflanzlichen und tierischen Bewohnern giebt, wie keine andre nachgebildete Lebensgemeinschaft, Gelegenheit, eine solche zu studieren und in kleinen und großen Kindern Interesse für Beobachtungen der Lebensbedingungen der Lebwesen zu wecken, denn die Tiere, deren jedes einzelne gekannt wird, werden Haustiere, die schon für Elementarklassen Stoff zu Unterredungen bieten können. — Endlich vielleicht könnte der „Dorfteich“ als solcher einen speziellen Wert für die ein- oder zweiklassige Schule auf dem Lande haben, für eine Schule, die nicht viel Zeit auf naturgeschichtlichen Unterricht verwenden darf, deren Schülern aber das Denken nicht unbequem ist. Wenn sie im Anschluß an die Anschauungen vom Dorfteich und den erarbeiteten Wahrheiten den Blick nach Maßgabe der Umstände erweitert auf die nähere Umgebung bis auf den Menschen (Anthropologie und Gesundheitslehre) und auf die Erde, wenn auf letztere auch nur Streiflichter fallen, so dürfte allen billigen Ansprüchen genügt werden; aber das wird auch geschehen können. — Aus den angegebenen verschiedenen Rücksichtsnahmen werden sich verschiedene Unebenheiten in der Bearbeitung des „Dorfteichs“ erklären, beispielsweise auch die Anforderungen, die an das Denkvermögen der Kinder gestellt werden. — Was die Form betrifft, so ist zu bemerken, daß man vergeblich nach einer stereotypen Anordnung suchen wird; es ist eine solche gewählt, die sich (wahrscheinlich) aus der Beobachtung ergiebt.

In Gestalt einer Untersuchung oder einer Unterhaltung mit den Kindern dürfte die Darstellung lebendiger erscheinen. Sollte ein zweiter Teil, Bearbeitung des zweiten Kursus (s. Pensenplan S. 35) folgen, so würde derselbe, da die Weise der Entwickelung im „Dorfteich" gekennzeichnet ist, sich auf Angabe des Stoffes in ähnlicher, d. h. nach gleichen Grundsätzen festgesetzter Reihenfolge beschränken." —

In Kehrs Praxis S. 294 finden wir diese „Lebensgemeinschaften" in der Vorstufe des naturkundlichen Unterrichtes bereits vor. Junge hat sie ausgebaut für den gesamten Unterricht. Noch sei hier hingewiesen auf ein anderes höchst beachtenswertes Werk der Zillerianer:

„Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Nebst Vorschlägen für Schulreisen, Tierpflege, Schulgarten, Schulwerkstatt u. s. w." Von Otto Beyer. Leipzig, Reichardt, 1885. Preis 3 Mark.

Beyer sagt: „Die Überzeugung davon, daß jedem Gebiete der mittelbaren Charakterbildung, also jedem Unterrichtsfache, auch ein Gebiet der unmittelbaren Charakterbildung, d. h. der Übung und Gewöhnung, entsprechen müsse, daß jedes Wissen in seinem Kreise auch zum Können fortzubilden sei, hat sich mir aufgedrängt." — „Dazu ist der Begriff der Herbartischen Kulturstufen einfach entlehnt." So zerfällt das Buch in zwei Teile: a. Durchführung des naturkundlichen Unterrichtes nach den Herbartischen Kulturstufen und b. Fortbildung des Wissens zum Können. In dem ersten Teile sind folgende Stufen:

A. Der Jäger (Jagd und Fischerei) 1. Bedürfnisse des Jägerlebens in Nahrung, Kleidung, Wohnung, Werkzeuge, Gefäße, Fahrzeuge, Zeit und Ort, Tausch, Verkehr. B. Der Nomade. C. Der Ackerbauer. D. Der Kleinbürger. E. Der Großbürger. Die wesentlichen Richtungen der Betrachtungen nach den Interessen geordnet (soziales, sympathetisches, empirisches, ästhetisches, spekulatives, geschichtliches Interesse).

2. Teil. A. Schulwanderungen. B. Tierpflege und Tierschutz. 3. Schulgarten. 4. Schulwerkstatt. 5. Schullaboratorium.

Das Buch zeigt viel Studium und tiefe, ernste Auffassung seiner Aufgabe; es ist auch für den Gegner lehrreich.

b. Lehrproben.

1. **Präparation** aus Erziehungsschule, Jahrgang III, Nr. 3.

über

Waldziest, Sumpfziest, Brunelle, weichen, stechenden und bunten Hohlzahn.

Von P. Conrad, Oberlehrer an der Zillerschen Übungsschule in Leipzig.[1])

Ziel: Wir wollen von den Pflanzen, die wir auf dem letzten Spaziergang gefunden haben, diejenigen genauer kennen lernen, welche

[1]) Conrad hat als strenger Zillerianer den Gruppenunterricht (Konzentration) im Auge und verwirft Schellers detaillirte Einzelbeschreibung und Junges Lebensgemeinschaft.

mit einigen schon im April blühenden große Ähnlichkeit haben — mit Taubnessel, Günsel und Gundermann, und diese Pflanzen sind: Sumpfziest, Waldziest, Brunelle, weicher, stechender und bunter Hohlzahn.

Analyse a. Wir kennen also schon Taubnessel, Günsel und Gundermann. Diese Pflanzen werden nach ihren Hauptmerkmalen beschrieben. Vergessenes ist an Hand gepreßter Exemplare wieder aufzufrischen. Diese immanente Repetition erleichtert nicht nur die Apperception des nachfolgenden Neuen, sondern sie macht auch die stets lästig werdenden willkürlichen Wiederholungen überflüssig.

Analyse b. Mit diesen Pflanzen verwandt sind diejenigen, die wir neu besprechen wollen, nämlich . . . Die Schüler können nach der vorausgegangenen Besprechung auf dem Spaziergang folgende Punkte mit Leichtigkeit erörtern:

Erklärung der Namen, Standort, Gemeinsames: Lippenblüten, Blütenstand, Blätter bei den Hohlzahnarten; Unterscheidung der letztern von den Ziestarten, dem Sumpfzieste und Waldzieste, nach den Blättern, des weichen und stechenden Hohlzahns nach der Behaarung des Stengels; Erkennen des bunten Hohlzahns an der vielfarbigen Blumenkrone.

Dagegen müssen zur nochmaligen genauen Anschauung der weniger scharf in die Augen fallenden Unterschiede auf der

Synthese der Pflanzen nochmals vorgewiesen werden. Das Augenmerk muß vor allem noch auf folgende Merkmale gerichtet werden: zweilippiger Kelch bei der Brunelle, vielzackiger Kelch bei den übrigen; Waldziest: purpurne Blumenkrone; Sumpfziest: rosafarben; große rote Blüte mit langer Röhre bei dem stechenden Hohlzahn, weißrote Blüte mit kurzer Röhre bei dem weichen Hohlzahn.

Dann wird der gesamte auf Analyse und Synthese besprochene, schon abschnittsweise eingeprägte Stoff von den Schülern in folgender Weise zusammengefaßt:

Der Waldziest heißt so, weil er im Walde wächst. Wir fanden ihn auf dem Wege nach Konnewitz, in der Linie. Der Sumpfziest hat seinen Namen ebenfalls vom Standort, er kommt nämlich in sumpfigen Gegenden vor. Wir haben ihn auf demselben Spaziergange, doch nur an feuchten Stellen gefunden. Der Name Hohlzahn kommt von einer eigentümlichen Form der Unterlippe her; sie ist nämlich an zwei Stellen stark nach oben eingefaltet, wodurch zwei hohle Spitzen entstehen, die wie zwei hohle Zähne aussehen.

Der stechende Hohlzahn hat seinen Zunamen noch davon erhalten, weil der Stengel desselben mit rauhen steifen Borsten, der weiche Hohlzahn, weil dessen Stengel mit kleinen wolligen Haaren besetzt ist, der bunte Hohlzahn wegen seiner bunten Blüte, die an der Oberlippe gelb, an der Unterlippe violett und an der Röhre weiß aussieht. Die Brunelle hat ihren Namen von der rotbraunen Blumenkrone.

Die Hohlzahnarten kommen als Unkraut auf Feldern vor und sind deshalb schädlich. Auf den Äckern herwärts von Konnewitz sehen wir sie in großer Menge, dann aber auch am Rande des Weges im Walde.

Die Brunelle dient wie die Ziestarten als Futter für das Vieh. Sie wächst auf Wiesen, wir fanden sie auf den Wiesen, die sich südlich von Leipzig an der Pleiße hinziehen.[1])

Diese sechs Pflanzen haben alle große Ähnlichkeit in der Blumenkrone. Sie sind Lippenblütler, wie Taubnessel, Günsel und Gundermann. Die Blumenkrone besteht bloß aus einem Blumenblatt, hat hinten eine lange Röhre, diese wird nach vorn zu weiter und hat da einen tiefen Einschnitt, wodurch zwei große Lippen, eine obere und eine untere entstehen. Ähnlich ist auch bei allen der Blütenstand; die Blüten sitzen nämlich überall in den Blattachseln rings um den Stengel herum in gleicher Höhe; wenn man die Blätter wegnimmt, so sieht der zurückbleibende Stengel mit den Blüten ähnlich aus wie ein Quirl.[2]) Deshalb nennt man diesen Blütenstand auch Quirl. Ebenso gleichen sich die Hohlzahnarten in den Blättern; diese sind nämlich länglich eiförmig und gekerbt (Erklärung dieser Ausdrücke). Am sichersten kann man diese Pflanzen durch die Blüten unterscheiden: Alle Ziestarten unterscheiden sich einmal von den Hohlzahnarten dadurch, daß letztere auf der Unterlippe zwei Zähne, erstere aber keine solchen haben. Die Brunelle kennzeichnet sich durch ihre dunkelbraune Blumenkrone und den zweilippigen Kelch, während die andern einen vielzackigen Kelch haben. Auch ist sie bedeutend kleiner als Ziest und Hohlzahn. Den Waldziest kann man mit dem Sumpfziest deshalb nicht verwechseln, weil ersterer eine purpurne, letzterer eine rosafarbene Blumenkrone, jener auch herzförmige und runzelige, dieser aber lanzettliche und weichhaarige Blätter hat.[3]) Den bunten Hohlzahn erkennt man leicht an der schon angegebenen Farbe der Blüte. Der stechende Hohlzahn unterscheidet sich von dem weichen einmal durch die Behaarung des Stengels, nämlich —, dann aber auch durch die größern und roten Blüten mit langer Röhre, während die Blüten beim weichen Hohlzahn klein und weißlichrot sind.

Association:

1) Zusammenstellen aller bekannten Lippenblütler.
2) Die schon früher behandelten Lippenblütler müssen mit den neu kennen gelernten ähnlich verglichen werden, wie diese unter sich beschrieben worden sind auf der Synthese. Namentlich

---

[1]) Bei den übrigen Pflanzen ist das Vorkommen schon bei der Erklärung des Namens (Beziehung zum Menschen) mit angegeben worden, es braucht also nicht noch einmal darauf eingegangen zu werden. Die Schüler drängen schon von selbst dazu, langweilige Wiederholungen zu vermeiden, indem sie in solchen Fällen stets bemerken: „Darüber haben wir schon geredet" und zu der folgenden Kategorie, hier zum Aussehen, übergehen.

[2]) Ein Quirl war vorher gezeigt und die Vergleichung des Blütenstandes damit schon auf dem Spaziergang vorgenommen worden.

[3]) Um den sinnlichen Eindruck zu vergrößern, ist es nothwendig, daß die verschiedenen Formverhältnisse, so oft der Name dafür genannt wird, in der Luft, dann auch an der Tafel gezeichnet werden, namentlich so lange man nicht genügende Gewähr hat, daß der Schüler mit dem Ausdruck auch die richtige Vorstellung verbindet.

müssen die unterscheidenden Merkmale zwischen der Taubnessel und den verschiedenen Hohlzahn- und Ziestarten scharf aufgefaßt und eingeprägt werden, weil sie die Schüler sonst leicht miteinander verwechseln.

3) Zusammenstellen der gemeinsamen Merkmale aller Lippenblütler.
4) Vergleichung der Lippenblüte mit der Blüte des Hahnenkamms, des Fingerhuts, der Schlüsselblumen u. s. w.
5) Aufzählen aller in diesem Monat kennen gelernten Familien und Angabe der wesentlichen Merkmale derselben.
6) Zusammenstellen aller jetzt bekannten Blütenstände, Vergleichung derselben mit dem neuen — Quirl — und Einordnung des letzteren.

System: In den Blütenkalender wird eingetragen:
Lippenblütler: Waldziest, Sumpfziest, stechender, weicher, bunter Hohlzahn, Brunelle.

Das System über die Blütenstände wird ergänzt durch:
Quirl: Hohlzahn, Ziest (Zeichnung am Rande).

Methode:

1) Einzelbeschreibung der neu besprochenen Pflanzen, doch auch bloß nach den auf der Synthese namhaft gemachten Merkmalen.
2) Mannigfache Übungen im Unterscheiden der Pflanzen, z. B. Vorweisen verschiedener Arten und Bestimmenlassen derselben mit genauer Angabe des Grundes, warum es gerade diese Pflanze sei und keine andere. Vorzeigen einer Taubnessel und behaupten, es wäre ein Hohlzahn, was der Schüler mit Gründen widerlegen muß u. dergl. m.
3) Warum ist der Blütenstand der Hohlzahnarten nicht eine Dolde, ein Köpfchen?
4) Auswendigzeichnen verschiedener Pflanzenteile, z. B. der Blätter des Waldziestes u. s. f." —

Auf der Annaberger Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik vom 2—4. Juni 1884 ist auch der Unterricht in der Naturkunde infolge eines Artikels von Werneburg: „Einige Bemerkungen über den naturkundlichen Unterricht" zur Sprache gekommen. Die Versammlung hat sich in folgenden Sätzen geeinigt:

„Die Conradsche Methode, möglichst viele Tiere und Pflanzen einfach mit bloßem Namen zu belegen, führt zur Oberflächlichkeit und zum Verbalismus; die Individualbetrachtung Schellers und Junges geht viel zu sehr in die Breite."

„Scheller und Junge vertreten mehr oder weniger den fachwissenschaftlichen Standpunkt, dagegen fordert Conrad mit Recht eine strengere Einordnung des naturkundlichen Stoffes in das Lehrplansystem (Zillersche Konzentration)."

Dr. Just billigt nicht die systematischen Gruppen Conrads, sondern will, daß die Naturkunde, wie es die Geschichte thue, das Leben in der

Natur (Lebensgemeinschaften) betrachte und erst später Einzelbetrachtung darbiete (siehe Junge: Der Dorfteich).

Schließlich eine Lehrprobe aus Dr. Frick und Richter „Lehrproben und Lehrgänge", Heft 1, Seite 53 im Auszuge:

> Die Honigbiene von Ferdinand Werneburg (Eisenach). Eine Präparation nach den Zillerschen formalen Stufen für Untertertia.[1]) (Im Auszuge wiedergegeben.)

Ziel: Wir wollen heute von der Honigbiene reden.

1. Stufe (Vorbereitung): Ehe wir die Honigbiene nach ihrem Körperbau und ihrer Lebensweise genauer betrachten, sollt ihr mir sagen, was ihr von der Biene wißt.

Sie liefert Honig und Wachs, wohnt in den Bienenstöcken, kann stehen, fliegt auf die Blumen, sie hat Beine u. s. w.

2. Stufe (Darbietung des Neuen):[2])

In jedem Bienenstocke giebt es dreierlei Bienen: Königin, Arbeitsbienen und Drohnen. Beschreibung derselben.

Einzelbetrachtung: a) Glieder: Kopf, Augen (Punktaugen, Fühler u. s. w.). Brust (Flügel) Leib: Atmung, Stachel, Füße u. s. w. b) Thätigkeit: Wachs- und Honigbereitung.

3. Stufe (Verknüpfung, Association): a) Vergleiche die Arbeitsbiene mit der Königin und Drohne 1) hinsichtlich der gemeinsamen und 2) unterscheidenden Merkmale. b) Worin unterscheiden sich die Flügel der Biene und des Maikäfers. c) Vergleiche beide Entwickelungsformen.

4. Stufe (Zusammenfassung, System): a) Zusammenstellung der Hauptmerkmale in der Erscheinung der Biene. b) In das naturgeschichtliche Heft wird eingetragen: Die Honigbiene ist ein Hautflügler; ihre Mundwerkzeuge sind kauend und leckend: die Entwickelung erfolgt mittels Verwandlung; aus dem Ei entsteht eine fußlose Made, welche zur Puppe wird, aus der das vollkommene Insekt hervorgeht. Königinnen und Arbeiterinnen besitzen einen Giftstachel, welcher als Waffe dient, die Männchen (Drohnen) sind wehrlos.

5. Stufe (Anwendung, Methode). Beantworte mündlich und schriftlich folgende Fragen:

a) Welche Organe besitzt die Biene zu ihrer Ernährung, 2) zu ihrer Verteidigung?

b) Mit welchen Organen erzeugt sie Honig, 2) Wachs?

c) In welcher Thätigkeit zeigt sie eine Art höhern geistigen Lebens?

d) Welche Länder des Altertums waren reich an Honig? welche sind es heute?

---

[1]) Nach dem seit Ostern 1883 im Karl-Friedrichs-Gymnasium zu Eisenach geltenden Lehrplane werden in Untertertia einzelne Vertreter der wirbellosen Tiere behandelt. Werneburg.

[2]) Der Übergang wird deutlich markiert: Das war, was ihr wißt, jetzt wollen wir sie genauer anschauen.

e) Nennt Pflanzen in den Mittelmeerländern, 2) in Deutschland, welche Honigausbeute liefern?

f) Zeichnet eine Zelle, eine Wale, Bienenaugen u. s. w.

Werneburg sagt am Schlusse: An Einzelbetrachtungen lassen sich die Formalstufen, an Gruppenzusammenstellungen, die dann folgen, die Konzentration durchführen.

2. Naturlehre und Chemie.

„In der Chemie (und Naturlehre) darf die Schule nicht, wie die chemische Wissenschaft, mit der Entwickelung des Sauerstoffes oder Wasserstoffes u. s. w. beginnen, sondern sie muß von den Vorgängen des gewöhnlichen Lebens ausgehen, wie es bei Hosäus und Arndt geschieht; ebenso auch von technologischen Prozessen. Der Betrachtung des Wasserstoffgases muß z. B. die Erkenntnis der technologischen Prozesse in einer Gasfabrik, die Betrachtung des Leuchtgases, die des Kohlenwasserstoffgases in bezug auf die Beleuchtung, Füllung des Luftballons u. s. w. vorangehen."

Ziller: „Allgemeine Pädagogik." 2. Aufl. Seite 200.

Ziller will Vorbereitungspunkte im Leben haben; die jetzige Schule geht von dem Experimente (Anschauung) aus.

Auf dem Gebiete der Naturkunde ist viel Leben und Bewegung; ein bestimmtes Resultat ist noch gar nicht abzusehen.

d) Der deutsche Unterricht.

Hier ist wenig Abweichung von dem bisherigen Verfahren.

Rein, Pickel, Scheller gliedern (3. Schuljahr, Seite 10 u. ff.) den deutschen Unterricht in Lesen, Grammatik und Aufsatz. Den Lesestoff bietet das Lesebuch, welches sich mit seinem Inhalte an den Gesinnungsstoff anzulehnen hat. Aus der Grammatik ist nur das heranzuziehen, was zum Verständnis und zum richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache nicht zu entbehren ist. — Die orthographisch-grammatischen Belehrungen sind nach Ziller an die aus der Lektüre hervorgegangene Niederschrift, an die Aufsatzübungen, anzuschließen. Der Aufsatz ist das Ergebnis, die abschnittsweise Niederschrift des Gelesenen und Behandelten.[1])

Lehrbeispiele.

1. Der Rabe. (Rein, Pickel, Scheller 3. Schuljahr, S. 152 u. ff.)

A. Sachliche Behandlung.

Ziel: Wir wollen ein Gedicht von einem Bettelmann lesen.

---

[1]) Dr. Barths Erziehungsschulbericht stimmt hiermit überein.

1. Stufe. (Vorbereitung.)

Wer will etwas von einem Bettelmanne erzählen?
Welchen Tieren geht's auch so schlimm?

2. Stufe (Darbietung).

1. a) Lesen des Gedichtes in zwei Abschnitten (Strophen).
   b) Angabe des Inhaltes im Zusammenhange.
   c) Ergänzung und Berichtigung durch die übrigen Schüler.
   d) Nochmalige berichtigte Darstellung.
2. Einführung in den Inhalt (Konzentrationsfragen).
   Kennt ihr diesen Bettelmann? Wer mag es sein? Woran merkt ihr, daß der Rabe gemeint ist?
   Die Not macht ihn zum Bettelmann. Die Npt vergeht. Er dankt.
3. Wiedererzählung ausführlich.
4. Ausdrucksvolles Lesen, Lernen und Hersagen.

B. Sprachliche Behandlung.

Ziel. Wir wollen über unsern Bettelmann einen Aufsatz besprechen und niederschreiben.

a) Gewinnung des Aufsatztextes.

1. Stufe.

Gebt noch einmal an, was uns das Gedicht vom Raben sagt Erzählt seine Not im Winter, dann seine Freude bei der Wiederkehr des Frühlings.

2. Stufe.

1. Gliederung. Wie soll die Überschrift zu unserm Aufsatz heißen? Wieviel Teile wird der Aufsatz haben? Wovon handelt der erste Teil? Wovon der zweite? Welche Überschrift können wir jedem Teile geben? — Aufschreiben vom Lehrer an die Wandtafel. Schreibt zu Hause auf, nachdem wir die Rechtschreibung der Wörter besprochen haben! —

2. Der Aufsatz. Welche Sätze schreiben wir in den ersten, welche in den zweiten Teil? — Der Aufsatz lautet:

Der Rabe.

Im Winter geht es dem Raben oft schlecht. Er muß frieren und hungern, denn es ist sehr kalt, auch findet er keine Nahrung. Da ist er sehr betrübt u. s. w.

3. Einprägung. Die Kinder üben stücklich bis zur freien Wiedergabe.

C. Orthographisch-grammatische Durcharbeitung des Aufsatzes.

1. Stufe.

Vorbereitendes Diktat. Wir wollen zuerst die schweren Wörter des Aufsatzes üben: Es war Winter; es wird Frühling. Wir gehen, er geht, er kann gehen; er muß, sie müssen; das Meer; sie fliegen u. s. w.

2. Stufe.

Besprechung der neu auftretenden Wörter: Der Rabe Dingwort —, geben, leben, loben u. s. w.

a) Nahrung — Dingwort — mehr, sehr, wahr; aber war, vor — manchmal — nch — einmal, vielmal u. s. w.

Besprechung der Interpunktion. „Er muß frieren und hungern, denn es ist kalt" u. s. w.

Hier heißt es nur: Wenn eine Satzabteilung fertig ist, folgt ein Komma.

3. Stufe.

Gleichartiges: Nahrung, fahren, lehren u. s. w., alt, kalt, halten, Welt, Zelt.

Entgegengesetztes: denn, den; wenn, wen; wahr — war u. s. w.

Silbenteilung: lust-ig, art-ig; freund-lich, glück-lich.

4. Stufe.

hr: fahren, Nahrung u. s. w. Wortzeichen mit lt, ld, cht, tr, t-ig: sel-ig s. u. w.

5. Stufe.

Fehlerextemporale in der Form eines Diktats. (Diese Arbeit ist im Auszuge gebracht.)

2. Siegfrieds Schwert v. Uhland.

Siehe „Lehrproben und Lehrgänge" von Frick u. Richter, Heft 3, S. 72.

Die Memorierarbeit in den unteren Klassen.

Frick geht folgenden Weg:

1. Allgemeine orientierende Vorbemerkung. (Rückblicke auf Siegfried den Helden und sein Schwert Balmung, soweit die Sage bekannt ist.)

2. Darbietung (Stufe der Unmittelbarkeit).

Ausdrucksvolles Vorlesen durch den Lehrer.

3. Besprechung zur Vertiefung in den Inhalt.

a) Vorfragen zur Feststellung des dominierenden Begriffs (Suchen des Hauptinhalts odes des Ziels): Siegfrieds Schwert.

b) Besprechung der einzelnen Glieder.

Strophe 1 und 2 vom Lehrer nochmals gelesen, durchgesprochen, Hauptgedanke (Vaters Haus) festgestellt:

A. „Jung Siegfried wandert von seines Vaters Haus in die weite Welt hinaus."
Überleitung auf das Folgende. — Siegfried hat noch kein Schwert.

Strophe 3 und 4 vom Lehrer gelesen u. s. w.

Reproduktion von Reihen; zusammenhängende Wiedergabe. Nunmehr wird als Überschrift gewonnen und festgestellt:

B. „Siegfried erblickt an den ihm begegnenden Rittern ein Schwert."

Das Lesen von Strophe 3 und 4 wird geübt und dabei memoriert.

Überleitung auf das Folgende. Wem es bitter und leid ist, kein Schwert zu besitzen, was wird er immer mehr wünschen? — „Ein Schwert. —

Strophe 5—8 werden vom Lehrer gelesen.

Zweites Begegnis Siegfrieds. Er gelangt wohin? und findet dort was? Welche neuen Örtlichkeiten? „Ein finsterer Wald" und eine „Schmiede". — Ein lustig Feuer Flammen schlug! — Eisen und Stahl genug! Warum wird dieses zuerst genannt?

Zusammenfasssung und Reproduktion.

a) Örtlichkeiten: Vaters Burg, Haus, die weite Welt u. s. w.

b) Handlungen mit dem Mittelpunkt das Schwert: Siegfried hat kein Schwert; er erblickt es bei den Rittern; er findet Eisen und Stahl genug.

Das Lesen von Strophe 5 und 6 wird geübt wie oben. Übergang zur Bitte Siegfrieds — O Meister, liebster Meister mein! — Inhalt der Bitte. — Ergebnis: Der stolze Knab wird ein Geselle.

Zusammenfassung und Überschrift:

C. Siegfried gelangt zu einer Waldschmiede und bittet den Schmied, ihn zu lehren, wie man Schwerter macht.

Überleitung: Wie wird sich Siegfried, soeben noch ein Knabe, als Geselle anstellen? —

Strophe 9—11 vom Lehrer gelesen.

Werkzeug: Hammer — Ambos. Art und Weise der Arbeit. — Siegfried ist geschickt, seine Kraft wächst mit der Arbeit — er fertigt ein Schwert lang und breit.

Zusammenfassung und Überschrift.

D. Siegfried regiert den Hammer und Ambos mit gewaltiger Kraft und macht sich ein Schwert so lang und breit.

Übung des Lesens.

Überleitung zu dem Folgenden. Was besitzt er nun? Als was fühlt er sich? — Als ein Ritter und Held.

Strophe 12 und 13 wird vom Lehrer gelesen.

Kurze Besprechung. Hinweisung auf die Reihe:

Schwert, Ritter, Held; die Beifügungen: gut, wert, andrer; die Betonung: nun hab ich, nun bin ich —

Ausblick. Wie hieß das Schwert? Welche Riesen und Drachen hat Siegfried bezwungen? Was war er wirklich?

Zusammenfassung und Überschrift.

E. Siegfried hat nun ein Schwert und schlägt mit ihm „wie ein andrer Held die Riesen und Drachen in Wald und Feld."

Gesamtrückblick zur Gesamtverknüpfung, eine Übung der Schüler in der Reproduktion der gefundenen Reihen.

a) Persönlichkeiten: — Knabe, Geselle, Meister, Ritter, Held.
b) Oertlichkeiten: Vaters Burg (Haus) alle Welt — Wald, Schmiede.
c) Gegenstände in der Schmiede. Welche?
d) Handlungen mit dem Mittelpunkt: Schwert.
   1) Siegfried hat kein Schwert.
   2) „ erblickt ein Schwert.
   3) „ bittet um Arbeit.
   4) „ macht ein Schwert.
   5) „ schlägt damit Riesen und Drachen.

Gemeinsamer Mittelpunkt: Schwert.

Schluß: Übungen im gemeinsamen und einzelnen Lesen.

Umfassende Repetitionsfragen: Warum ging Siegfried aus des Vaters Burg u. s. w.

Zu Hause „stücklich“ lernen.

In der Schule hersagen und aufschreiben. — (Im Auszuge gegeben.)

Zwei Beispiele.

„Aus deutschen Lesebüchern.“ Herausgegeben von R. Dietlein, W. Dietlein, Polack und Dr. Gosche. Berlin. Verlag von Theodor Hofmann. 1881.

1. Die Sonnenstrahlen.

Wilhelm Curtmann, Geschichtchen für Kinder. 5. Aufl. Gießen, 1850. S. 49.

Die Sonne war aufgegangen und stand mit ihrer schönen, glänzenden Scheibe am Himmel. Da schickte sie ihre Strahlen aus, um die Schläfer im ganzen Lande zu wecken. Da kam ein Strahl zu der Lerche. Sie schlüpfte aus ihrem Neste, flog in die Luft hinauf und sang: „Liri, liri, li, schön ist's in der Früh!“ — Der zweite Strahl kam zu dem Häschen und weckte es auf. Das rieb sich die Augen nicht lange, sondern sprang aus dem Walde in die Wiese und suchte sich zartes Gras und saftige Kräuter zu seinem Frühstücke. — Und ein dritter Strahl kam an das Hühnerhaus. Da rief der Hahn: „Kikeriki!“ und die Hühner flogen von ihrer Stange herab und gackerten in dem Hofe, suchten sich Futter und legten Eier in das Nest. — Und ein vierter Strahl kam an den Taubenschlag zu den Täubchen. Die riefen: „Ruckediku, die Thür ist noch zu!“ Und als die Thür aufgemacht war, da flogen sie alle in das Feld und liefen über den Erbsenacker und lasen sich die runden Körner auf. — Und ein fünfter Strahl kam zu dem Bienchen. Das kroch aus seinem Bienenkorbe hervor und wischte sich die Flügel ab, und summte dann über die Blumen und den blühenden Baum hin, und trug den Honig nach Hause. Da kam der letzte Strahl an das Bett des Faulenzers und wollte ihn wecken. Allein der stand nicht auf, sondern legte sich auf die andre Seite und schnarchte, während die andern arbeiteten.

I. Vorbereitung. Die glänzende Sonnenscheibe sendet jeden Morgen ihre feurigen, Licht und Wärme spendenden Strahlen aus, um die Schläfer im ganzen Lande, Menschen sowohl als Tiere, zu wecken, wach zu machen. So war es auch an einem schönen Sommermorgen. Der erste Sonnenstrahl erweckte die Lerche. Sie schlüpfte, sie entfloh leise und schnell aus ihrem Neste, flog (stieg) in die Höhe und sang und trillerte. Es klang, als ob ihr Gesang die Worte ausspräche: „Liri, liri, li! schön ist's in der Früh!“ Der zweite Strahl erweckte das Häschen. Schnell sich den Schlaf aus den Augen reibend, sprang es aus seinem Lager in die Wiese, um zu frühstücken von dem zarten Grase und den saftigen Kräutern. Der dritte Strahl weckte die Hühner aus ihrem Schlummer, der Hahn stimmte in den Weckruf ein und rief „Kikeriki!“ und die Hühner flogen von ihrer Stange, denn sie legen sich nicht beim Schlafen, sie stehen auch nicht auf dem Fußboden, sondern bäumen auf, d. h. sie setzen sich nachts auf eine dünne Stange, und die, welche in der Freiheit leben, auf die Zweige eines Baumes. Der vierte Strahl guckte durch die Ritzen des Taubenschlages, denn so nennt man die Wohnung der Tauben, und sie erwachten sofort und riefen ihr „ruckediku!“ Und das hörte ihr Herr, und verstand deutlich: „Die Thür ist noch zu.“ Er machte sie auf, und sie flogen alle auf das Feld an ihre Arbeit. Der fünfte Strahl kam zu dem Bienchen, das kroch sofort aus seiner Wohnung, dem Bienenkorbe oder Bienenstocke hervor, wischte sich die Flügel ab, d. i. machte sich zum Ausflug bereit, summte fröhlich dazu und holte sich den süßen Honig aus Blumen und Blüten. Da kam endlich der letzte Strahl ans Bett des Faulenzers, eines trägen, lässigen und schläfrigen Menschen, um auch ihn zu neuer Thätigkeit aufzuwecken. Allein derselbe, obschon er den Weckruf vernommen, stand nicht auf, drehte sich vielmehr herum, schlief wieder ein und schnarchte, während die andern arbeiteten und thätig waren.

II. Vertiefung. 1) Entwickelung des Hauptgedankens. Die Sonnenstrahlen, sichere und stille Wecker aus dem nächtlichen Schlummer für Mensch und Tier.

2) Thätigkeiten und Eigenschaften: a) der Sonne. Sie ging auf, sie stand, sie schickte, sie weckte, sie kam. Sie ist glänzend, feurig, erleuchtend und erwärmend;

b) der Lerche. Sie schlüpfte, flog empor, sang und trillerte;

c) des Häschens. Es rieb sich die Augen, es sprang, es suchte und frühstückte; es war munter, flink und hungrig;

d) des Hahnes und der Hühner. Der Hahn rief, die Hühner flogen herab, sie gackerten, sie suchten und legten; Eigenschaften wie bei c;

e) der Täubchen. Sie riefen, sie flogen, sie liefen und lasen auf;

f) des Bienchens. Es kroch hervor, wischte ab, summte und trug nach Hause; es war reinlich, vergnügt und fleißig;

g) des Faulenzers. Er stand nicht auf, legte sich auf die andere Seite, schlief wieder ein und schnarchte. Er war faul, träge, lässig, müde, schläfrig.

III. Verwertung. A. Nutzanwendung für Herz und Leben. 1) Mahnung: Mensch, Langschläfer, Faulenzer, laß dich am frühen Morgen nicht durch die Tiere beschämen!

2) Sprichwörter: Morgenstunde hat Gold im Munde. Wer lange schläft, lebt wenig. Früh nieder und früh auf, verlängert den Lebenslauf. Früh auf und früh nieder, bringt verlorene Güter wieder. Fleiß bringt Brot, Faulheit Not. Ein schlafender Fuchs fängt kein Huhn.

B. Rede- und Stilübungen. 1) Gieb das Verhalten der sechs Schläfer an, die von den Sonnenstrahlen geweckt wurden, und ändere hierbei die Ausdrücke nach Maßgabe der vorangegangenen Erläuterung.

2) Gieb an, welche Antwort die Tiere dem Sonnenstrahl gegeben haben! (Rudolf Dietlein.)

2. Das entblätterte Bäumchen.

W. Hey, 50 Fabeln für Kinder. Gotha.

I. Vorbereitung. Es ist Herbst. Der Dichter und Kinderfreund Hey geht im Garten spazieren und kommt an sein liebstes Bäumchen, das vielleicht in diesem Jahre zum ersten Mal getragen hat. Aber wie sieht das arme Ding aus! Als ob es alt, ein Greis geworden wäre! Die Blätter sind gelb und runzelig und hängen welk herab. Ein kalter Wind weht durch die Äste, reißt ein Blatt nach dem andern ab und trägt es fort. Bald wird es kahl, nackt und bloß da stehen. Das jammert (dauert) den guten Mann; aber er tröstet das Bäumchen: Sei nicht traurig! Dein Leid währt (dauert) nur kurze Zeit. Bald geht der Winter, die kalte Jahreszeit, vorüber. Du bist ja nicht tot (dürr), sondern schläfst nur. Wenn der Frühling im neuen Jahre kommt, da wird dich der Finger (die Hand oder Allmacht) Gottes wieder grün mit Laub und rot mit Blüten schmücken, so daß sich alle wundern und freuen werden.

1. Armes Bäumchen, dauerst mich:
   Wie so bald
   Bist du alt!
   Deine Blätter senken sich,
   Sind so bleich,
   Fallen gleich
   Von des kalten Windes Wehn,
   Und so bloß dann mußt du stehn.

2. Bäumchen, nicht so traurig sei,
   Kurze Zeit
   Währt dein Leid;
   Geht ein Jahr gar schnell vorbei.
   Bist nicht tot,
   Grün und rot
   Schmückt dich wieder übers Jahr
   Gottes Finger wunderbar.

II. Vertiefung. 1) Ort und Zeit. Das Gedicht zeigt uns den Garten im Herbst. Ein kalter Wind schüttelt die Äste und spielt mit dem Laube, das entweder welk am Baume hängt oder umher fliegt. Kein Singvogel läßt sich mehr sehen und hören. Ein Mann steht vor einem hübschen Bäumchen, das fast ganz entblättert ist und im Winde schwankt. Er redet freundlich mit ihm und spricht ihm Mut ein.

2) Personen. Das Bäumchen ist entblättert, da es die Blätter verloren, arm, da es nichts mehr hat, sieht alt aus, da die Blätter runzelig und die Äste kahl sind, ist traurig, weil es seinen Schmuck ver-

loren hat, ist aber nicht dürr und tot, weil es noch Saft und Leben hat, und wird im Frühling grün vom Laube und rot von Blüten sein.

3) Gedankengang. In Strophe 1 wird das Bäumchen bedauert, weil es alle Schönheit verloren hat, in Strophe 2 getröstet, da es im Frühling wieder wunderbar schön geschmückt werden wird. — Gott ist die Liebe und das Leben; das zeigt sich auch in dem Wechsel auf Erden.

III. Verwertung. 1) Nutzanwendung. Bekanntes und Verwandtes. Hoffnung läßt nicht zuschanden werden. Nach Regen folgt Sonnenschein, nach Leid Freude! Durch Stillesein und Hoffen werdet ihr stark sein. Der Mensch ist in seinem Leben wie Gras; er blüht wie eine Blume auf dem Felde; wenn der Wind darüber gehet, so ist sie nimmer da, und ihre Stätte kennet sie nicht mehr. Die Gnade aber des Herrn währet von Ewigkeit zu Ewigkeit. — Und dräut der Winter noch so sehr, — es muß doch Frühling werden! — Die Raupe verpuppt sich und hängt scheinbar tot da; zuletzt kommt ein schöner Schmetterling heraus.

2) Rede- und Stilübungen. a) Das Bäumchen soll den Wechsel seines Lebens im Laufe eines Jahres selbst erzählen! (Im Frühling schien die Sonne warm, da schwollen meine Knospen, brachen auf, und ich bekam schöne grüne Blätter. Zwischen denselben standen weißrötliche Blüten, die lieblich dufteten. Als der Wind die Blütenblätter fortgeweht hatte, wurden im Sommer aus den Fruchtknoten schöne gelbe Äpfel mit roten Backen u. s. w. b) Nachbildung: Das Bächlein im Sommer! im Winter! (Du armer Bach, was ist dir geschehen? Du kannst nicht mehr fröhlich fließen, sondern bist zu Eis geworden. Die Blumen an deinen Ufern sind tot; kein Vogel singt mehr, und nur dumpfe Seufzer hört man aus deinem Eispanzer. Aber fürchte dich nicht! du bist nicht erfroren und tot. Der Frühling wird kommen und die Eisdecke zerschmelzen. Dann wirst du munter weiter hüpfen und dich über Gras, Blumen und Vögel an deinen Ufern freuen.) c) Vergleiche den Garten im Winter mit dem Garten im Sommer!

3) Memorieren und Recitieren des Gedichts. (Pollack.)

Beispiel aus

Kehrs „Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.“ Gotha. Thienemann.[1])

Der reichste Fürst (Seite 288 u. ff. gekürzt).

Von Just. Kerner.

1) Vorlesung des Gedichtes.

2) Vorbereitung. Dieselbe hat die Veranschaulichung des geographischen und geschichtlichen Hintergrundes der Erzählung zum Zwecke.

[1]) Auf dieses ganz bedeutende Werk (8. Auflage) sei hiermit besonders aufmerksam gemacht.

3) Einführung in das Verständnis.

a) Zu Worms im Kaisersaale saßen viele deutsche Fürsten u. s. w.

b) Erste Rede.

Zusammenfassung: Warum nennt der Fürst von Sachsen sein Land ein herrliches und mächtiges?

c) Zweite Rede u. s. w.

4) Schriftliche Übung für die Oberklasse: Erzählung der Geschichte. Nachbildungen. Lebensbeschreibung des Eberhard von Württemberg. Wenn heute die Fürsten ihre Länder rühmen wollten, wie würden sie dann sprechen?

5) Lesen und Deklamieren des Gedichtes (mit verteilten Rollen).

6) Niederschrift aus dem Kopfe.

7) Grammatisches.

Kehr hat sein Buch vor dem Hervortreten der Herbart-Zillerschen Pädagogik abgefaßt und dennoch die Formalstufen im ganzen und großen durchgeführt; es beweist dies, daß die Volksschule hier der Praxis der Herbartianer vorangeeilt ist.

Und dennoch ist ein Einfluß der Herbartianer in Hinsicht auf den Ausbau des Verfahrens an den neueren Arbeiten ersichtlich; es werden die Formalstufen allgemeiner und bewußter zur Anwendung gebracht.

e) Geographie.

1) Lehrgang. Die Herbart-Zillerianer der strengern Richtung schließen die Geographie an die Kulturstufen Zillers an. Dr. Thrändorf sagt (Erziehungsschule. V. Seite 16):

„In der Geographie ging man früher — und dies Verfahren ist keineswegs ganz aus unsereren Schulen verschwunden — von allgemeinen Betrachtungen über die Erde aus, dann stieg man zu den Erdteilen herab, und so fort. Dies Verfahren kann als konzentrische Methode bezeichnet werden. Der andere Weg geht von der Heimat als Zentrum aus, betrachtet dann das engere und weitere Vaterland und rückt zuletzt zur Erde als Ganzen fort. Man rechtfertigt dieses Fortschreiten mit dem Grundsatz: „Der Unterricht gehe immer vom Nahen zum Entfernten“, und verfällt dabei in den gewöhnlichen Fehler, daß man räumliche und psychologische Nähe ohne weiteres als identisch ansieht. Die psychologische Nähe hat mit Raum und Zeit gar nichts zu thun, sie richtet sich bloß nach der jeweiligen Beschaffenheit des kindlichen Gedankenkreises. So wird der sechsjährige Knabe für das Geschäftsleben, das ihn umgiebt und überall das Auge auf sich zieht, wenig Interesse haben, dagegen werden alte, verfallene Burgen, Geschichten von Rittern, Riesen und Zwergen, deren Thun und Treiben in die grauste Vorzeit gelegt wird, seine ungeteilte Aufmerksamkeit gewinnen. Dafern der Lehrer die Heimat Stück für Stück, Straße für Straße behandelt, dann muß er sehr viel Lehrgeschick haben, wenn er seinen Kleinen Interesse abgewinnen will; wenn er aber von fernen, fernen Ländern mit himmelhohen Bergen, vom Weltmeer und seiner Gewalt, von wilden Tieren: Löwen Elephanten u. s. w. erzählt,

dann hat er die Schüler ohne viel Anstrengung ganz. Das Kleine, das Gewöhnliche liegt — mag es immerhin räumlich nahe sein — dem frühesten Kindesalter fern. Besonders der Knabe hat in diesen Jahren bloß Sinn für das Erhabene, Großartige, Geheimnisvolle; er will bewundern, und wo er dies nicht kann, ist ihm die Sache gleichgültig. Wenn also der Geographieunterricht bei seinem Verfahren sich auf das Wort: „Vom Nahen zum Entfernten“ berufen will, indem er diesen Grundsatz räumlich faßt, so ist er in starkem Irrtum befangen.“

Die Erziehungsschule fordert den Anschluß der Geographie an die Kulturstufen.

„Gesetzt den Fall, der Gesinnungsunterricht behandelt die Patriarchenzeit, die klassische Periode des Hirtenlebens. Die Aufgabe der Geographie würde es in diesem Falle sein, ein anschauliches Bild des Bodens zu liefern, auf dem das Leben der Patriarchen sich abspielt. Viel Namen von Flüssen und Städten sind dabei natürlich nicht nötig, um so mehr aber ist es wünschenswert, daß geographische Bilder in der Seele des Schülers entstehen. Der gewöhnliche Schulunterricht (jetzige Praxis) greift schleunigst nach Abbildungen (?), denn Papier und Druckerschwärze — das sind nun einmal die Zaubermittel, an deren absoluter Heilkraft zu zweifeln der pädagogische Aberglaube vieler Kreise (?) für ein Kapitalverbrechen hält. Die psychologische Pädagogik (Herbart-Ziller) weist dem Bilde die ihm gebührende untergeordnete Stellung an und fordert, daß zunächst durch sorgfältige, eingehende Betrachtung verwandter wirklicher Erscheinungen der Heimat dem Bilde das nötige Verständnis gesichert werde. In unserm Falle würde es also die Aufgabe des Unterrichts sein, diejenigen Züge aus der Umgebung des Zöglings aufzusuchen und zusammenzustellen, mit deren Hilfe die Phantasie in den Stand gesetzt wird, sich ein wenigstens annäherndes Bild der fremden Gegend zu schaffen. Auf diese Weise verbindet sich die Heimatskunde in der natürlichsten ungezwungensten Weise mit der Geographie von Palästina.“

Die Erziehungsschule des Dr. Barth in Leipzig hat folgenden Lehrgang: (Bericht im Schuljahre 1877—1878).

Klasse IX. Unsere Bahnhöfe, Sachsen (Leipzig, Dresden, Zwickau), Baiern, Frankreich. — Magdeburg, Bremen (Anschluß an die Märchen).

Klasse VIII. Begriffe vom Erdteil, Land, Stadt, Dorf, Mündung, Hafen, See, Seestadt, Meer, Fels, Berg, Klippen, Insel, Erdbeben. Europa (Deutschland, Frankreich, England, Rußland, Spanien), Asien, Amerika und Afrika in schematischer Weise. Astronomisches (Robinsonstufe).

Klasse VII. Chaldäa, Kanaan, Ägypten, Arabien. — Horizont, Zenith, Kugelgestalt der Erde. (Patriarchenstufe.)

Klasse VI.

1) Überschwemmungen bei uns und am Nil (Wiederholung und Anschluß an die Patriarchenstufe).
2) Worms und Xanten (Siegfriedssage).
3) Das frühere und das heutige Sachsen (Siegfried in Sachsen).
4) Island und Norwegen (Siegfried sucht Brunhilde).

5) Odenwald und Spessart (Jagdrevier der Burgunder).

6) Die Donau (die Burgunder ziehen nach dem Hunnenlande).

7) Geographie von Sachsen (die Geschichte verweilt längere Zeit an Etzels Hofe und es gewinnt daher die Geographie Zeit, noch einmal nach dem jetzigen Sachsen zurückzukehren).

Klasse V in Realschule: Persien, Kleinasien, Griechenland. (Perserkriege. — Außerdem Thüringische Länder und preußische Provinzen).

Klasse IV. Astronomische Geographie, physikalische Geographie, politische, die Schweiz, Rußland, Schweden, Norwegen, Dänemark und Holland.

In dieser Weise folgt die Geographie dem Anschlusse an den Gesinnungsunterricht, worauf in Klasse I Rückblick und Zusammenstellung des Ganzen die Aufgabe ist.

Rein, Pickel und Scheller weichen ab; sie suchen beim ersten geographischen Unterrichte Anknüpfungspunkte in der Heimat und betreiben zunächst nur Heimatskunde. Das erste und zweite Schuljahr behandelt „das Wasser der Gegend, die Himmelsgegenden“, das zweite Schuljahr „die Hörsel, Werra“. Im dritten Schuljahr bildet im Anschluß an die erste Erzählung von Ludwig dem Springer, welcher von Friedrichsroda her bis zum Wartburgberg seine Jagd ausdehnt, die erste methodische Einheit

das Hörselgebiet vom Inselberg bis Eisenach.

Übersicht über die methodischen Einheiten.

1) Das Hörselgebiet.
2) Die Wartburg und Metilstein.
3) Die Werra.
4) Der Thüringerwald.
} Sommer-Halbjahr. Exkursionen.
5) Die Rhön.
6) Die Saale.
7) Die Unstrut.
8) Das Land zwischen Thüringer Wald und dem Harz.

Im fünften Schuljahre kommt der Harz im Anschluß an die sächsischen Kaiser zur Behandlung. In dieser Weise gehen Rein, Pickel und Scheller vom Nahen zum Entfernten und suchen Zusammenhang in der Geographie zu erhalten.

In der Behandlung des Stoffes werden vier Stufen unterschieden: 1. Stufe: Spaziergang. 2. Stufe: a) Unterricht im Freien, b) unterrichtliche Bearbeitung in der Schule, c) Zeichnung an der Wandtafel, d) die Wandkarte. 3. Stufe: Zusammenstellungen (Associationen) und die Gegensätze hervorgehoben. 4. Stufe: Exakte Zeichnung ins quadrierte Zeichenheft. In ein Heft wird in systematischer Gliederung das Hauptsächlichste über den Lauf der Flüsse, Gang der Gebirge u. s. w. eingetragen. 5. Stufe: Zeichnung aus dem Kopf. Anfertigung von Reisen. Darstellung des betreffenden Gebietes in nassen Sand, Thon oder Pappe. (Rißmann sagt: „Rein würde Zillers Zufriedenheit nicht mehr haben.“)

Die Mittelpartei der Herbartianer beginnt ebenfalls den geographischen Unterricht mit der Heimatskunde und geht in konzentrisch sich erweiternden Kreisen vom Nahen zum Fernen.

Stoys Heimatskunde, Jena 1876, wird in Fricks Lehrproben und Lehrgängen, Heft 2, Seite 65, ein „goldenes Büchlein" genannt. In derselben heißt es: „Schaffen wir unsern Schülern eine möglichst reiche Fülle scharfer und deutlicher sinnlicher Anschauungen von räumlichen Verhältnissen und dem, was zu ihnen gehört; sorgen wir, daß diese individuellen Bilder eben sowohl sich zu Ganzen verknüpfen, als sie beweglich und bereit zu Reproduktionen sich erweisen. — Es kommt darauf an, zu zeigen, wie die Heimat alle die spezifisch verschiedenen Elemente in sich vereinige, welchen die Geographie als Wissenschaft auf der obersten Stufe Vertiefung widmet. — Die Heimat ist ein geographisches Individuum: an dem Umgange mit diesem einen Individuum gewinnt der heranreifende Schüler Sinn und Kraft für den Verkehr mit der großen Welt. — Nicht als geographisches Lexikon, sondern als geographisches Ur- und Musterbild gewinnt die Heimat ihre Bedeutung in dem Gesamtgebäude des erziehenden Unterrichtes."

Stoy empfiehlt, den ersten Unterricht in der Geographie in die sogenannten Eckstunden zu verlegen und Exkursionen mit den Schülern in denselben vorzunehmen. Das Beobachtete ist gleich an Ort und Stelle auf der Exkursionstafel aufzuzeichnen oder ins Exkursionsheft einzutragen.

Dr. Frick hat in der Zeitschrift für Gymnasien und in dem Büchlein: „Einheit der Schule" seine Ansichten über den Unterricht in der Heimatskunde ausgesprochen. Er sagt Seite 29 der Einheit der Schule:

„Die Arbeit der unterrichtlichen Einführung in das Leben von Natur und Geschichte hat aber noch einen gemeinsamen Berührungspunkt in der Pflege des heimatlichen Erfahrungskreises der Schüler, in welcher wir deshalb eins der wesentlichsten, fruchtbarsten und notwendigsten Mittel einer Einigung und Verknüpfung für die Arbeit des erziehenden Unterrichts jeder Art erkennen. Von vornherein schon ist die heimatliche Erfahrungswelt eine verbindende Macht der stärksten Art, welche die Genossen einer Stadt und Landschaft, eines Staates und Reiches, kurz des Vaterlandes wie durch eine Naturgewalt magnetisch zusammenhält. Diese Macht darf der erziehende Unterricht nicht unbenutzt lassen." — „Eine wie unberechenbare Macht liegt in den Jugendeindrücken! Wie verschlingen sie sich mit den Bildern der Heimatswelt, wie auch mit den Eindrücken des ersten empfangenen Unterrichts! Wie sorgsam und ängstlich müssen wir darauf bedacht sein, diese Macht uns auch pädagogisch und didaktisch zu sichern durch die Pflege der Einheitlichkeit und weise Verstärkung dieser Eindrücke.[1])

---

[1]) Thrändorf stellt S. 15 des V. Jahrgangs der Erziehungsschule diesen Gedanken folgende Behauptungen entgegen: „In der isolierten (?) Voranstellung des heimatkundlichen Unterrichtes liegt der pädagogische Fehler, denn auf diese Weise

Über den Gang beim Unterrichte in der Heimatskunde macht Dr. Frick in

„Mittheilungen aus dem seminarium präc." (Zeitschrift für Gymnasien. S. 647).

folgende Vorschläge:

„Die allgemeine heimatskundliche Einführung in die geographischen Vor- und Grundbegriffe würde das Hauptpensum des I. Semesters der Sexta ausmachen. Nachdem dann und dabei (II) die Beobachtung durch Zusammenfassung der vereinzelten heimatkundlichen Individuen zu kleinern und größern Gruppen von benachbarten, zusammengehörigen, verwandten Elementen geschärft und weiter gebildet ist (Association), sind (III) zum Schluß die analytisch durch heimatskundliche Umschau aus dem Gebiet der geographischen Grundbegriffe gewonnenen Vorstellungen synthetisch zu einem Gesamtbilde zusammenzufassen, daß ein bestimmtes Gesamtbild aus der nächsten heimatlichen Umgebung als ein Ganzes noch einmal vorgeführt wird. Abschließende Zusammenstellung eines nach allen Seiten der geistigen Durchwanderung sich leicht öffnenden heimatlichen Landschaftsbildes. Weitere Verwendung der Association (Stoy, Seite 21)."

Es ergiebt sich aus diesen Zusammenstellungen, daß die strengen Zillerianer mit ihrem engen Anschlusse der Heimatskunde und Geographie an den Gesinnungsunterricht ganz vereinzelt und einflußlos auf die heutige Praxis dastehen und in diesem Punkte selbst von der Mittelpartei der wissenschaftlichen Pädagogik verlassen worden sind. Diese hält fest an der bisherigen Praxis und bemüht sich nur, die Formalstufen bei der Behandlung des geographischen resp. heimatkundlichen Stoffes in Anwendung zu bringen. Es stellt sich sogar klar heraus, daß die Mittelpartei einen ganz besonderen Wert auf die selbständige Stellung der Heimatskunde legt und von dieser aus die Geographie als selbständigen Unterrichtsgegenstand behandelt haben will, wie Ritter u. a. fordern.

2) Probe aus:

„Lehrproben und Lehrgänge" von Dr. Frick und Dr. G. Richter. Heft 2, Januar 1885.

Materialien zu einer geographischen Lektion in Sexta. (Durchwanderung eines **heimatlichen Landschaftsbildes** zur abschließenden Verdeutlichung der gewonnenen geographischen Grundbegriffe.) V. K. Heilmann, Halle.

„Aufgabe und Ziel des heimatlichen Unterrichtes.

Der Ort für die Heimatskunde ist die oberste Klasse der Vorschule und die Sexta, doch ist die Verwendung derselben für die ganze Schulzeit

---

wird zwar der im Zögling bereits in rohen Zügen vorhandene Gedankenkreis richtig durchgebildet, aber er kommt nicht in die rechte innige Verschmelzung mit dem Neuen (!), denn er ist zeitlich viel zu weit davon entfernt (?). Es entstehen auf diese Weise viel zu viel getrennte kleine Gedankenkreise und die individuellen Erfahrungen, die der Zögling im Umkreis seiner Heimat macht, werden nicht in das rechte Verhältnis zu dem später darzubietenden kulturgeschichtlichen Stoff gebracht.

geboten. Es ist von vornherein ein Vorrat klarer heimatkundlicher Vorstellungen zu sammeln, welche man den einzelnen Unterrichtsfächern als willkommenes Apperceptionsmaterial zu Gebote stellen kann.

Je mehr der allgemeine Wissensfonds in historischen und naturgeschichtlichen Disziplinen erweitert worden, und je voller das Vermögen aufgegangen ist, mit vielseitigem Interesse in der Sache zu leben und zu weben, um so lebensvoller wird man dann die individuellen typischen Phantasiebilder (?) aus der heimatlichen Landschaft gestalten können, um so tiefer die Aufgabe des Unterrichts in der Heimatskunde fassen müssen, welcher wie kaum ein anderer zur Erreichung des Zieles aller Erziehung, der Bildung des Charakters mitwirken kann.

Über den Gang (Methode) und die Behandlung (Technik) verweisen wir auf die Ausführungen von Stoy. (Siehe die vorhergehenden Seiten.)

„Was die Stellung der nachfolgenden Lektion im Pensum der Sexta betrifft, so sind wir den Vorschlägen Fricks gefolgt (Zeitschrift für Gymnasien, 647). (Siehe das Voranstehende.)[1])

I. Die Welt über uns (der Himmel). Es hatte geregnet. Die Luft war klar und frisch. Wind wehte scheinbar gar nicht, aber an dem Rauch der Schornsteine, der nach Süden zog, erkannten wir seine Richtung. Er kam von Norden. Bald merkten wir auch, daß die scheinbar stillstehenden Wolken nach Süden getrieben waren. Man konnte zwei Arten von Wolken beobachten, Haufenwolken und Streifenwolken. Wir erinnerten uns, diese am häufigsten bei Sonnenuntergang, jene bei Entstehung eines Gewitters gesehen zu haben. Später sahen wir noch Schäfchenwolken. Diese sind Eis — (?), jene Regenwolken u. s. w.

Systematische Zusammenfassung: Luft. Klar, trüb, nebelig, frisch, schwül. Kalt (schwer); warm (leicht) u. s. w.

II. Die Welt um uns (die Erde). A. Der natürliche Zustand. 1) Das Starre. An der Promenade sehen wir Überreste der alten Festungsmauer; die Promenade ist durch Zuschütten der Gräben entstanden. Die Pflastersteine sind Porphyr, das Trottoir Sandsteine, die Häuser sind von Ziegel- und Thonsteinen.

Wo kommen die Ziegelsteine, die Thonsteine, der Porphyr, die Sandsteinplatten her? Hinführen an Ort und Stelle, (Nähe von Halle).

Der Ochsenberg ist eine Hochebene oder Plateau — ein größeres Plateau ist ein Tafelland — Terrassen bei Giebichenstein, Kuppen ebenfalls u. s. w.

---

[1]) Ich stimme den obigen Ansichten nicht zu. Die Heimatskunde hat in erster Linie den Zweck, den Schüler in systematischer Weise in seiner Heimat bekannt zu machen, dabei die erste Grundlage für den geographischen Unterricht zu geben, wozu geographische Begriffe mit gehören. Die geographischen Begriffe sind nicht das Wichtigste und Alleinige. D. V.

Systematische Zusammenstellung. Gesteine: Porphyr, Sandstein, Lehm- und Ziegelstein. Veränderung des Festen durch Menschen: Festungsgräben, Promenaden, Thongruben u. s. w. Veränderung auf natürlichem Wege: durch Wind, Wetter u. s. w. Das Relief des Landes, Tief-, Hochebene, Tafelland, Kuppenberge u. s. w."[1]) —

Abweichende Behandlung des eigentlichen geographischen Unterrichtes von dem bisherigen Verfahren seitens der Mittelpartei ist dem Verfasser nicht bekannt.

f) Der Rechenunterricht.

Ziller sagt: „Bis die begrifflichen Grundlagen gefunden sind, müssen demnach Aufgaben aus dem praktischen Leben, die mathematische Wahrheiten in sich enthalten, stets den Ausgangspunkt der Betrachtung bilden, und jede voreilige Verallgemeinerung ist zu vermeiden, wenn auch das spekulative Interesse über jene Verhältnisse hinausführen darf."

Darum wollen die Zillerianer den Sachunterricht zum Ausgangspunkte des Rechenunterrichts machen. „Denn die Sachgebiete sind es, von denen aus dem Kinde die appercipierenden Vorstellungen kommen, ohne welche ein Lernen unmöglich ist. Die Sachgebiete sind gewissermaßen die heimatlichen Sphären im Geiste des Kindes, welche allein die nötige Sicherheit verleihen, wenn die Aufmerksamkeit auf Neues und Fremdes gelenkt werden soll. Auf sie muß stets zurückgegangen werden, wenn irgend eine Schwankung, irgend eine Verirrung innerhalb der abstrakten Zahlenreihe vorkommt." (Just.)

Herm. Arnold, Lehrer in Chemnitz, sagt daher in der Erziehungsschule, Jahrg. V, S. 92 u. ff.:

„Die Herbart-Zillersche Schule schließt nun bekanntlich das erste Rechnen an die im Gesinnungsunterrichte zu behandelnden Märchen an. Wir, die wir mit den in unseren vaterländischen Schulen gebotenen Verhältnissen zu rechnen haben, können diesen Anschluß bei passenden biblischen Erzählungen, bei dem Anschauungsunterrichte und bei heimatlichen Verhältnissen, die das Kind zum Zählen herausfordern, finden. Beispielsweise können für die Drei (als die erste zur Behandlung kommende Zahl) die auf einer Bank sitzenden Schüler oder die Fenster des Schulzimmers, für die Fünf die Finger einer Hand, für die Sieben die Tage der Woche u. a. m. der Ausgangspunkt sein.

Der größeren Deutlichkeit halber sei es mir gestattet, das Erwähnte an einem Beispiele zu versinnlichen. Ich greife zur Behandlung der Zahl 10. Der bekannte Kinderreim „An der Hand hab' ich fünf Finger" sei im Anschluß an den Anschauungsunterricht eben gelesen und memoriert worden. Hier knüpft nun der Lehrer das Ziel der Rechenstunde an: Wir möchten aber jetzt gern wissen, wieviel Finger wir an beiden Händen haben! Ihr wißt es schon?! Zählt sie doch einmal und seht,

---

[1]) Die Ausführungen beweisen, daß die Behandlung eine einseitige ist und darum das Interesse der Schüler nicht erwecken wird. D. V.

ob ihr recht habt! Da euch die Zahl der Finger an einer Hand bekannt ist, so zählt gleich an der andern Hand weiter! (6, 7 . . .) Zählt noch einmal und nehmt jedesmal die Finger zusammen, welche einander gleichen! K: Ein l. Daumen und ein r. Daumen sind zwei Finger u. s. w. Dann in umgekehrter Reihenfolge. Legt die Finger beider Hände mit den Spitzen aneinander! Es werden Paare (Zwillinge). Zählt die Paare! K: Ein Paar Daumen und ein Paar Zeigefinger sind zwei Paare oder vier Finger u. s. w. Umkehrung auch möglich. Legt die Finger jeder Hand eng (straff) aneinander! So ist in jeder Hand eine Fünf. Zählt die Fünfen! — Legt jetzt alle Finger auf die Tafel und laßt einen nach dem andern unter der Tafel verschwinden! K: Wenn man von zehn Fingern einen versteckt (wegnimmt), so bleiben noch neun Finger u. s. f. Laßt jetzt die Daumen, Zeigefinger u. s. w. gleichzeitig verschwinden! An diese letzten beiden Übungen hat sich natürlich das Zuzählen jedesmal anzuschließen. Am Schlusse dieser vorbereitenden Besprechung erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der gemachten Übungen durch die Kinder.

Nachdem auf diese Weise das Interesse für die Sache geweckt worden ist, wird dasselbe allmählich auf die Form (Zahl) übergeleitet, indem die erwähnten Objekte auf die Kugeln der Rechenmaschine übertragen werden, „die dadurch als Repräsentanten höherer Lebensformen selbst ein Leben gewinnen und geschickt werden, das angeregte Interesse weiter zu leiten" (Rein). Wollte der Lehrer sofort vom Kugelbilde der Rechenmaschine ausgehen, so würde diesem Unterrichte das rechte Interesse des Kindes fehlen; denn den toten, einförmigen Kugeln bringt es nicht das Interesse entgegen, welches bei Sachen, die „an sich schon im Gedankenleben der Kinder eine Bedeutung haben", vorhanden ist."

Neues wird damit nicht gesagt; es wird dies Verfahren in allen bessern Lehrbüchern für den Rechenunterricht gefunden. Der Anschluß an das Märchen ist nebensächlich und bedeutungslos. Auch die folgenden Sätze in Arnolds Artikel:

2) „eingehende anschauliche Behandlung der Zahl mit Benutzung der Rechenmaschine und anderer Hilfsmittel;
3) die rechtzeitige Fortschreitung von der Anschauuug zur Abstraktion (Überführung von der Maschine zu unbenannten und benannten Zahlen);
4) die Herausbildung geordneter Zahlenreihen und die tüchtige Einübung und Befestigung des gewonnenen Materials"

sind ebenfalls nicht neue Forderungen. Neu ist in dieser Behandlung der Versuch, das Verfahren psychologisch zu begründen.

Rein, Pickel und Scheller haben das Rechnen auch im ersten Schuljahre an das Märchen angelehnt, aber in den folgenden Schuljahren unter Hinweis auf die vorhandenen tüchtigen Rechenwerke den Rechenunterricht als selbstständigen Unterrichtsgegenstand ausgebaut. Die Bildung der Reihen heben sie in dem zweiten und dritten Schuljahre besonders hervor, was sie auch in andern Werken bereits finden und dies auch aner-

kennen. Sie weisen auf Kaselitz, Berthelt u. a. hin. Auch ihr Plan stimmt mit den Plänen andrer Rechenlehrer überein.

1. Schuljahr: Zahlraum 1—10.
2. „ „ 1—100 (Multiplizieren und Dividieren in leichteste Form).
3. „ Die schweren Reihen der Multiplikation und Division.
4. „ Unbegrenzter Zahlraum.
5. „ Die vier Spezies mit gemischten konkreten und dezimalen Zahlen.
6. „ Die Bruchrechnung.
7. „
8. „ Die bürgerlichen Rechnungsarten.

Arnold und Just sind im Irrtum, wenn sie sagen: „Nirgends ist das Versäumnis in den Elementarübungen auffallender als beim Rechnen." Sie mögen nur sich ansehen:

Praktisches Rechenbuch von Eduard Würth. Heft 1. Auflage 10. Gießen bei E. Roth.
Der Rechenunterricht in der Volksschule von H. Volkmann. Teil I. Bunzlau. Kreuschner.
Rechenbuch von Brennert und Kaselitz. Heft 1. Berlin. Nikolaische Buchhandlung.
Schmidts Rechenwerk. Verlag von Herrosé in Wittenberg.
Steuers Rechenbücher. Verlag in Breslau.
Jänicke: Der Rechenunterricht. Verlag von Thienemann in Gotha.
Bücking und Wiese: Das Rechnen auf den untern Stufen. 10. Auflage. Oldenburg. Schmidt.
Knoches Rechenwerke. Verlag von Stahl in Arnsberg.
Hentschels Rechenwerke. Verlag von Merseburger. Leipzig.
Dorschel und Lindau: Rechenhefte. Bernburg, Bacmeister.
Göpfert: Der Rechenunterricht in den drei ersten Schuljahren. Mit Vorwort von Dr. K. v. Stoy. Bernburg, Bacmeister.

Insbesondere sei auf das bedeutsame Werk von Jänicke hingewiesen und hier besonders auf S. 71 ff. Teil 1. Es wird sich überhaupt auf dem Gebiete des Rechnens für die Herbart-Zillerianer nicht viel finden lassen.

g) Der Zeichenunterricht.

Ziller unterscheidet (siehe S. 221 der „Allgemeinen Pädagogik, Auflage 2) ein malendes und das exakte oder kunstvolle Zeichnen. Er sagt: „Zum mindesten ist für die Auffassung und Darstellung der Gestalt ein sogenanntes malendes Zeichnen notwendig, das deshalb auch in allen Unterrichtsfächern geübt werden muß, und das zu dem exakten kunstvollen Zeichnen sich verhält, wie der psychische Begriff zum logischen. Die Grundlage für das malende Zeichnen ist das Legen, Bauen, Flechten, Ausstechen, Durchziehen mit Wollfäden und Ähnliches, das sich zu Erbsenarbeiten, zum Modellieren erweitert, das aber schon im Kindergarten gepflegt mit Luft-

zeichnen verbunden werden muß . . . . Das malende Zeichnen bereitet aber nur vor auf das exakte, kunstvolle Zeichnen. Dieses entlehnt seine Stoffe das eine Mal aus der umgebenden Natur zu den Kunstschöpfungen der Heimat, das andere Mal entnimmt es dieselben den zu den übrigen Unterrichtsstoffen hinzugehörigen klassischen Bildern und wertvollen Illustrationen. Phantasiekompositionen sind Kombinationen aus schon vorhandenen oder seinen Bestandteilen.

Das Zeichnen darf nicht aus der Mathematik abgeleitet werden. Es muß derselben, da genaue mathematische Bestimmungen ohne scharf gezeichnete Formen sich gar nicht fixieren lassen, vielmehr vorausgehen und aus ihm werden im Anschluß an die Heimatskunde die einfachsten mathematischen Formen, wie Winkel, Dreieck, Quadrat u. s. w. gewonnen."

Rein, Pickel und Scheller vertreten in „Theorie und Praxis" diese Ansichten. Sie scheiden ein

„malendes Zeichnen"

in den beiden ersten Schuljahren, das sich als Netzzeichnen dem naturkundlichen Unterrichte in der Heimat anschließt. Es soll nur zur Klärung, Läuterung und festern Einprägung der im Sachunterrichte behandelten Gegenstände dienen.

Das exakte kunstvolle Zeichnen beginnt erst im vierten Schuljahre, ihm geht ein jähriger Vorkursus

Stigmographie (Zeichnen in punktierten Vorlagen)

voran.

Bei dem Kunstzeichnen versuchen die Herbart-Zillerianer den Lehrgang festzustellen in Hinsicht

a. auf die kulturhistorischen Stufen,
b. auf die Konzentration und
c. auf die formalen Stufen.

In Hinsicht auf die Konzentration lautet die Forderung:

Die im Sachunterricht (Bibl. Geschichte, Profangeschichte, Geographie, Naturkunde) behandelten Gegenstände werden auch gezeichnet. Der Zeichenunterricht tritt hierbei als Mittel zu einem bestimmten Zweck auf, nämlich die im Sachgebiet behandelten Gegenstände zu klarer Auffassung und festerer Einprägung oder geometrische Grundformen zur Anschauung zu bringen. Kern, Dörpfeld und E. Barth vertreten eine ähnliche Auffassung. Menard, der Zeichenunterricht in der Volksschule, Neuwied, hat die Konzentrationsidee durchgeführt, Hafter die formalen Stufen.

Rein (siehe Päd. Blätter von Kehr S. 441 des Jahres 1885) sagt: „Noch ist diese Aufgabe nicht gelöst für die verschiedenen Schulgattungen. Aber ein glückverheißender Anfang ist in dem Werke von Menard gemacht worden. Es sind große Gesichtspunkte, von welchen hier ausgegangen wird; ihre Durchführbarkeiten bestreiten zu wollen, wäre zu vorschnell geurteilt. Es ist eine hohe Aufgabe, die hier im Zeichenunterrichte gestellt wird, aber gewiß nicht zu hoch für den, welcher die Schule als eine Erziehungs-

anstalt betrachtet, und nicht bloß als ein Institut, das gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten zu überliefern hat. Wenn entgegnet wird, daß bei der Berücksichtigung der Kulturstufen im Zeichenunterrichte das Hauptziel: Ausbildung des Geschmackes, leiden würde, so ist zu bedenken, daß nur alles das in der Kulturentwickelung aufgesucht und in fortlaufende Reihe zu bringen ist, worin auf jeder Stufe der Schönheitssinn des betreffenden Volkes sich ausdrückte."

Es sei noch ein Lehrplan aus Dr. Barths Bericht im Schuljahr 1878—1879 mitgeteilt:

Klasse IX. Verschiedene Linien, Winkel, Kanten und Ecken, gewonnen an Objekten aus den Märchen und dem eignen Anschauungskreise. Decke und Diele der Schulstube, Fenster, Stuhl und Tisch. Sonne, Krone, Wappen, Spinnrad, Sichel, Hühnerfuß ꝛc.

Klasse VIII. Zur Geschichte gehören Objekte, wie Kahn, Boot, Schiff, Leuchtturm, Haus, Hütte, Werkzeuge, Karte von Europa (!?) Robinsonstufe.

Klasse VII. Zelte, Muster zu Kanten, Gerüste zur Arche, Taubenschlag, Denkmal, Altar, Figuren zusammengesetzt. Karte der thüringischen Staaten, zwei zur Patriarchengeschichte (Patriarchenstufe und Heimatssagen).

Klasse VI. Hollunderblatt, Pappelblatt, Sauerklee, Ahornblatt. Kanten mit einfachen Parrallel- und Bogenlinien. Karte von Leipzig, Sachsen, von Palästina, Karte zu den Nibelungen und zu Homer.

Klasse V. Einfacher und zusammengesetzter Mäander. Mittelstücke aus Mäandern. Regelmäßige Sechsecke und verschiedene Muster.

Klasse IV. Kreis, Ellipse, Spirale in Verbindung mit Blättern und Blüten zu Ornamenten. Schmetterlinge. Stylvolle Blätter vergrößert, Kopien von Vorlagen der Ornamentik.

Klasse III. Zeichnen nach Stabmodellen zum Erlernen der Perspektive. Würfel, Kreuz, Pyramide, Licht und Schatten.

Klasse II. Fortsetzung des Zeichnens nach Vollkörpern, Landschaften. Ausgestopfte Tiere. Gypsmodelle: Köpfe, Hände u. s. w.

Klasse I. Dasselbe.

Barth hat die Anlehnung an den Gesinnungsunterricht nicht konsequent durchgeführt. —

Es ist auch im Zeichenunterrichte die fleißige und anregende Arbeit der Herbartianer anzuerkennen, doch läßt sich auch hier ein Erfolg ihrer Bemühungen in Hinsicht auf die heutige Praxis nicht finden.

h) Handfertigkeitsunterricht für Knaben.

Ziller will „Nebenklassen für die Spezialrichtungen, denen jeder zuneigt, wie es z. B. schon jetzt für das Hebräische Nebenklassen der Theologie und für weibliche Handarbeiten Nebenklassen in Mädchenschulen giebt." Allgemeine Pädagogik S. 158.

Auf Seite 237 der allgemeinen Pädagogik hebt Ziller den Wert der Ausbildung der Hand zu technischen Beschäftigungen besonders hervor und rühmt in dieser Hinsicht die großen Verdienste Fröbels. Er sagt: „Die Fröbelschen Beschäftigungen der Jugend sind besonders deshalb so zweckmäßig, weil sie viel elementarer sind, als die früher hergebrachten Übungen, auch viel elementarer, als die der Philanthropinisten. Das Flechten z. B. ist ein besserer Ausgangspunkt zweckmäßiger Handthätigkeit, als das Stricken und geht diesem am besten voraus, und in demselben Verhältnisse steht das Ausstechen, das Durchziehen mit Wollfäden zum Nähen (Vergl. Barth und Niederley: Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch. 2. Aufl.) Für die Schulzeit bezeichnet das Handwerksbuch von Barth und Niederley einen Fortschritt. Für die Gartenbeschäftigung giebt es noch keine Anleitung (O ja, siehe: Erasmus Schwab: Der Schulgarten, Wien 1876; Derselbe: Anleitung zur Ausführung von Schulgärten, 1878. L. Heinrich: Anlage, Bepflanzung und Pflege der Hausgärten auf dem Lande. Anleitung für Lehrer 1879 D. V.) und auch das Spielzeugmaterial ist noch nicht in ein angemessenes Verhältnis zum Unterrichte gesetzt (vergleiche die Arbeiten von Fölsing, Ziller, Öhlwein und Bartholomäi in den Jahrbüchern II. Seite 103 und 107, III. Seite 80, IV. Seite 60, VIII. S. 62 ff.; von Uhle: Die Kinderspiele bei den Griechen (Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik Seite 109 ff.; Waitz, Allgemeine Pädagogik Seite 122—135; Stoy: Hauspädagogik Seite 71 ff.; J. Paul: Levana I. § 48.)

Ziller hat hier nur den Handfertigkeitsunterricht für Knaben im Auge. Auf diesem Gebiete sind die Verdienste der Herbartianer groß. Ganz besonders ist auf

> „Die Schulwerkstatt. Ein Leitfaden zur Einführung der technischen Arbeiten in die Schule. Von E. Barth und W. Niederley. Bielefeld und Leipzig. Verlag von Velhagen und Klasing,"

hinzuweisen. Unstreitig ist dies Werk die bedeutendste Arbeit auf diesem Gebiete, da in demselben die Handfertigkeit allein vom pädagogischen Gesichtspunkte aufgefaßt und in den Dienst des erziehenden Unterrichtes gestellt wird. Es heißt S. 19: Es dürfte unzweifelhaft sein, daß alle diese Wissenschaften (Geographie, Kulturgeschichte, Naturwissenschaft, Technologie und Mathematik) in der Seele des Zöglings nur dann sich erfolgreich entwickeln können, wenn die ihnen zu Grunde liegenden Vorstellungen und Vorstellungskomplexe u. s. w., kurz, wenn das empirische Material derselben an Klarheit und Deutlichkeit, an Korrektheit und Vollständigkeit, so wenig als möglich zu wünschen übrig läßt . . . Dies kann nur geschehen, wenn man den besprochenen Gegenstand körperlich gestaltet, d. h. durch irgend ein passendes Material mit Zuhilfenahme von Werkzeugen nachbildet."

„Dies leistet der Werkstattsunterricht. Er ist gewissermaßen ein intensiver Anschauungsunterricht, der seiner Natur nach zugleich

die Kontrolle darüber enthält, daß das durch die Sinne Wahrgenommene wirklich geistiges Eigentum des Zöglings geworden ist.„

„Wird nun ein Zögling angehalten, sich so eingehend mit einem Gegenstande zu beschäftigen, wie dies der Werkstattsunterricht verlangt, wird er dabei genötigt, die Vorstellungskomplexe in ihre einzelnen Vorstellungen zu zerlegen, so liegt es auf der Hand, daß ein solches Verfahren auch auf andere Gebiete fortwirkt."

„Auch erfährt die geistige Thätigkeit des Zöglings bei der Arbeit in der Handfertigkeit eine wesentliche Ergänzung, indem mehr als fast bei jedem andern Unterrichtsgegenstande körperliche Funktionen in Wirksamkeit treten . . . Die Notwendigkeit körperlicher Übungen braucht nicht erst nachgewiesen zu werden."

Die wichtigsten Teile des Buches sind der dritte und vierte. Der dritte führt die praktischen Arbeiten der Elementarschule vor und zwar:

1) Arbeiten zur Unterstützung des Zeichnens und zur Gewinnung der Raumbegriffe, Seite 86—116.
2) Arbeiten zur Naturkunde, Seite 117—129.
3) „ „ Geographie „ 129—154.

IV. Teil. Praktische Arbeiten der Mittel- und Oberklassen.

1) Arbeiten zur Geometrie und zum Zeichnen Seite 155—184.
2) „ „ Naturkunde, Seite 184—240.
3) „ „ Geographie, Seite 240—286.
4) „ „ Kulturgeschichte, Seite 286—308.

Sollte der Handfertigkeitsunterricht für Knaben in unsern Schulen zur Einführung kommen, was wohl in Aussicht steht (siehe Pädagogisches Jahrbuch von Meyer 1884 Seite 33), so wird man in erster Linie zu Barth und Niederley greifen müssen, welche den rechten Weg gewiesen und bebaut haben.

Rückblick.

Die Herbartianer haben fast in allen Gebieten der höhern und niedern Schulen den psychologischen Ausbau im Dienste der Erziehung praktisch versucht und in einzelnen Fächern, wie in der Naturkunde und im Handfertigkeitsunterrichte für Knaben, besondere Leistungen aufzuweisen. Barth, Junge, Beyer werden allezeit mit Ehren genannt werden.

Die Praxis der höhern Schulen erhält eine außerordentliche Anregung, der Didaktik größere Sorgfalt zuzuwenden nnd die Meinung aufzugeben, daß das bloße Studium der Wissenschaften zur erfolgreichen Erteilung des Unterrichtes ausreiche. Es läßt sich mit Bestimmtheit annehmen, daß hier neue vollkommenere Zustände geschaffen werden. Ganz besonders verdient dem Dr. Otto Frick in Halle und dem Direktor Dr. Richter die Anerkennung, thatkräftig einzugreifen und zu bessern.

Auch die Volksschule bleibt nicht ohne Gewinn. Die Bearbeitung der Unterrichtsobjekte nach den Formalstufen Herbarts wird im ganzen und großen von der neuern Praxis für richtig befunden. Wir sehen das

bei Zuck in der biblischen Geschichte, bei Dietlein im Sprachunterrichte, bei Frick in der Geschichte und Heimatskunde. Die psychologische Behandlung hat mehr festen Fuß gefaßt.

Auf dem Gebiete der Naturkunde ist ein vollständiger Neubau in Angriff genommen. Junge und Beyer haben bereits mit nicht geringem Geschick ihre Pläne entworfen und vorgelegt. Die Zukunft wird entscheiden, in welcher Weise der Bau erfolgen wird. So viel steht fest, die Lübensche Methode wird sich in ihrer jetzigen Beschaffenheit nicht mehr lange halten können.

Die Vertreter der Zillerschen Kulturstufen und Konzentrationsidee finden in der Praxis wenig Anklang. Nur Dr. Barth hat die praktische Durchführung versucht, sonst ist weiteres nicht bekannt. Man hütet sich, das zur Zeit Bestehende und Bewährte aufzugeben und noch nicht Bewährtes und Fragliches dafür einzusetzen. Es wird für richtiger befunden, den jetzigen Bau aus- und umzubauen. Zu dieser Ansicht bekennt sich auch der Verfasser dieses Buches. Ziller hat mit seinen Konzentrations-Vorschlägen wohl einen „kühnen Wurf" gethan, aber keinen „praktischen". Dasselbe gilt auch von Döring in seiner „Erziehungsschule" und Free in „Unsere acht Schuljahre." Praktisch sein, heißt das Bewährte anerkennen und Neues und nicht Bewährtes mit Vorsicht darreichen. Unsere ganze heutige Schulpraxis kann ein „kühner Wurf" nicht beseitigen; sie ist durch treue Arbeit vieler edler und großer Geister zu einem festen Dome erbaut, aus dessen Hallen bis zur Stunde viel Segen gekommen ist und noch kommen wird. Die deutsche Schule in Ehren. —

Schlußgedanken.

Die Herbart-Zillerianer haben das Verdienst, „neues Leben in die pädagogischen Kreise getragen zu haben." Es läßt sich annehmen, daß die Pädagogik in den kommenden Jahren ihre ganze Kraft konzentrieren wird in dem Ausbau der „Erziehungsschule." Alle unterrichtliche Thätigkeit und alle Einrichtungen in den höhern nnd niedern Schulen wird man nur in den Dienst der Erziehung und nicht der bloßen Belehrung stellen. Die Aufgabe der Schule wird dadurch eine viel größere und tiefere werden. Und zwar wird man sich bemühen, die ganze Schuleinrichtung, insbesondere aber den Unterricht, von einem einheitlichen, auf die Erziehung gerichteten Plane aus festzustellen, wie solches bereits in nicht genügender Weise von Ziller, Döring und Free versucht worden ist. Dieser einheitliche Plan muß aus dem Wesen der Menschenseele herausgeschaffen und der Entwickelung des Geistes gemäß eingerichtet werden; er wird streng psychologisch und darum in Wahrheit wissenschaftlich sein. Ob dieser Ausbau nach Dittes, Herbart oder einem andern Autor erfolgt, das läßt sich zur Zeit noch nicht übersehen. So viel aber steht wohl fest, man wird bei der Bearbeitung der Didaktik auf Herbart und Ziller immer zurückgreifen, da sie vorzügliche Grundlagen in den Lehren von der Aufmerksamkeit, dem Interesse und der sittlichen Charakterbildung

bereits gegeben haben, auch für die Bearbeitung der einzelnen Gegenstände in den Formalstufen aus der Menschenseele heraus den rechten Gang zeigen. Die Erziehung zur Charakterbildung wird auch eine größere Verbindung technischer Fertigkeiten mit dem Unterrichte (Handarbeit, Übungen der Sinne und Thatkraft) erfordern und es steht zu erwarten, daß der Handfertigkeitsunterricht für Knaben, der Zeichenunterricht, Exkursionen und der Schulgarten hohe Bedeutung erlangen werden. Auch wird, was die Herbartische Schule noch zu wenig betont, die Körper- und Gesundheitspflege immer mehr Berücksichtigung erhalten, da zur Zeit die alte Wahrheit, daß nur in einem gesunden Leibe eine gesunde Seele wohnen kann, immer mehr zur Geltung kommt. Eins aber steht fest: Vorwärts wird es in der deutschen Schule unter Gottes Hilfe gehen. Das rege und treue Leben und Streben auf diesem schönen Arbeitsfelde verheißet mit Sicherheit bessere Zeiten — und den Herbartianern wird man das Verdienst der treuen Mithilfe nicht versagen können.

